

Repertoarvalg i klaver biinstrument

En undersøkelse av læreres begrunnelse for valg av repertoar
i klaver biinstrumentundervisning på videregående



Masteroppgave i musikkpedagogikk, høst 2015

Ole Gjøstøl



**Norges
musikkhøgskole**
Norwegian Academy
of Music

Sammendrag

Å være lærer innebærer å måtte ta stilling til hva som skal være innhold i undervisningen. Repertoar er en sentral del av innholdet i biinstrumentundervisning på videregående. Denne oppgaven forsøker å rette oppmerksomhet mot hvordan lærerne begrunner repertoarvalg. Den baserer seg på en kvalitativ undersøkelse blant lærere som underviser i dette faget, og teorier om danningsteoretisk didaktikk og lærertenkning blir brukt for å belyse tematikken.

I undersøkelsen har jeg forsøkt å finne ut mer om hvorvidt lærerne bruker mye fast, standardisert repertoar i form av for eksempel repertoarhefter. Jeg har vært interessert hvordan hensyn til elevenes forutsetninger, identitet og ønsker preger repertoarvalgstenkningen. Relasjon mellom repertoar, overføringsverdi og nytteverdi blir belyst. Også lærernes egen bakgrunn, og hvordan denne preger tenkningen deres, har vært gjenstand for min interesse. Jeg har dessuten sett på lærernes oppfatninger om innvirkning fra læreplan og skolekultur.

Abstract

An important part of a teachers work is to decide what contents to be used in a subject. Repertoire is a central part of the contents in secondary instrument in music programme at Norwegian upper secondary school. This paper attempts to draw attention to how teachers justify repertoire choices. It is based on a qualitative survey among teachers who teach this subject, and theories of bildung didactics and teaching thinking is used to illuminate the subject matter.

In the survey I have tried to find out more about whether teachers use standardized repertoire, e.g. in terms of repertoire booklets. I have been interested in how attention to students' abilities, identity and desires characterize the teachers thinking about repertoire choices. Relationship between repertoire, transfer value and usefulness are discussed. Also, the teachers' own background and how this affects their thinking, has been a subject of my interest. I have also seen teachers' perceptions about the impact of curriculum and school culture.

Forord

Arbeidet med denne masteroppgaven har vært en svært lærerik prosess. Jeg har fått gleden av å bli mye bedre kjent med et fagfelt jeg fra før var interessert i, og ser på det som et privilegium å ha fått muligheten til å gjennomføre et slikt arbeid. I løpet av masterarbeidet har jeg vært innom faser av entusiasme, frustrasjon, glede, fortvilelse, stolthet og ydmykhet.

Jeg vil rette en stor takk til alle informantene, samt prøveinformanten. Det har vært utelukkende hyggelige og interessante opplevelser å møte hver og en av dere. Dere har velvillig delt av deres erfaringer og synspunkter.

En stor takk til min veileder Geir Johansen. Takk for dine grundige tilbakemeldinger og utfordrende spørsmål, og for gode og konstruktive veiledningssamtaler.

Takk til personalet ved Stange bibliotek og Høgskolebiblioteket ved Campus Hamar for deres hjelpelighet.

Takk også til kollegaer og ledelse ved Stange videregående skole for velvilje og imøtkommenhet. Deres gode innstilling til blant annet fleksible timeplanløsninger har gjort arbeidet med denne masteroppgaven enklere å gjennomføre.

Jeg vil også takke noen av mine gode venner som har bidratt. Martin Eikeset Koren har lest korrektur og kommet med gode innspill. Tusen takk for arbeidet du har lagt ned! Takk også til Sigrun og Emil Stenersen Espe for å ha vist interesse gjennom hele prosessen, og for inspirerende diskusjoner.

Til slutt en hjertelig takk til familien min, som nok best har fått merke mine opp- og nedturen gjennom arbeidet. Takk for all hjelp med praktiske gjøremål i de travleste fasene, og for deres gjennomgående støttende innstilling.

Romedal, 10.11.2015

Ole Gjøstøl

Innhold

1. Tema og problemstilling	11
1.1 Bakgrunn for valg av tema	11
1.2 Problemstilling.....	12
1.2.1 Utdyping av problemstillingen	12
1.3 Delproblemstillinger	14
1.3.1 Veien fram til problemstillingen	14
1.4 Min forforståelse.....	14
1.5 Repertoarvalgets kontekst. Organisering, læreplan og undervisningshefter	16
1.5.1 Organisering og læreplan.....	16
1.5.2 Eksempler på klaverhefter for biinstrument i videregående	17
1.6 Oppgavens oppbygging	19
2. Teori og tidligere forskning.....	21
2.1 Tidligere forskning	21
2.1.1 Bruksklaver	21
2.1.2 Klaverrepertoar	21
2.1.3 Instrumentalundervisning på læreres biinstrument	22
2.1.4 Musikkopplæring på videregående	22
2.1.5 Innholdsvalg på videregående.....	22
2.2 Repertoar og repertoarvalg i didaktisk perspektiv.....	23
2.2.1 Den didaktiske kategorien innhold	23
2.3 Danningsteori og danningsteoretisk didaktikk	24
2.3.1 Danningsteoretisk didaktikk	24
2.3.2 Klafkis didaktiske analyse	29
2.3.3 Nielsens modell om kriterier for valg av undervisningsinnhold.....	32
2.4 Standardisering og hefter.....	37
2.5 Lærertenkning.....	38

2.5.1 Lærereffektivitet og lærersosialisering	38
2.5.2 Lærertenkning	40
2.5.3 Planlegging	41
2.5.4 Lærerkultur og kollegaer	42
3. Metode	45
3.1 Metode sett i forhold til problemstillingen	45
3.1.1 En kvalitativ tilnærming	45
3.1.2 Kunnskapsinnhenting gjennom intervju	45
3.2 Forhold mellom teori og empiri – noen tilnærminger	46
3.2.1 En hermeneutisk tilnærming	46
3.2.2 Induksjon, deduksjon og abduksjon	47
3.2.3 En reflektiv tilnærming	48
3.3 Min posisjon som intervjuer	49
3.4 Utvalg	50
3.5 Praktisk gjennomføring	52
3.5.1 Utforming av intervjuguide	52
3.5.2 Prøveintervju	52
3.5.3 Hovedundersøkelse	53
3.5.4 Umiddelbare refleksjoner	53
3.6 Transkripsjon	53
3.7 Analyse	54
3.8 Reliabilitet og validitet	56
3.8.1 Reliabilitet	56
3.8.2 Validitet	57
4. Resultater	59
4.1 To hovedvariabler	59
4.1.1 Grad av standardisering	59

4.1.2	Gehörspill – notefritt repertoar	62
4.1.3	Oppsummering og teoretisk tilknytning	64
4.2	Eleven som utgangspunkt	65
4.2.1	Aldersgruppe og nivå	66
4.2.2	Elevens bakgrunn	67
4.2.3	Elevens musikksmak og ønsker	68
4.2.4	Medelevenes innvirkning	70
4.2.5	Elevens framtid	71
4.2.6	Oppsummering og teoretisk tilknytning	72
4.3	Lærestoffet som utgangspunkt	73
4.3.1	Appell og lettfattelighet	73
4.3.2	Overføringsverdi	74
4.3.3	Oppsummering og teoretisk tilknytning	76
4.4	Læreren som utgangspunkt	78
4.4.1	Læreren – bakgrunn og identitet	78
4.4.2	Kollegasamarbeid	81
4.4.3	Lærerens rolle	82
4.4.4	Oppsummering og teoretisk tilknytning	85
5.	Konklusjon og videre forskning	89
5.1	Sammenfatning av funnene i tilknytning til teori	89
5.1.1	Kategorial danning	89
5.1.2	Innholdsprofil	90
5.1.3	Læreres tenkning og handlinger	91
5.2	En mulig betraktning av lærernes repertoartankegang	92
5.3	Videre forskning	93
	Litteratur	95
	Appendiks	99

1. Tema og problemstilling

Temaet for oppgaven er valg av repertoar i klaver biinstrumentundervisning innen musikk programfag på studieretning for musikk, dans og drama i videregående opplæring. Oppgavens tema befinner seg innenfor fagfeltet *didaktikk*, som er den delen av pedagogikken som har fokus på selve undervisnings- og læringsvirksomheten (Hanken og Johansen 1998:19). Et av didaktikkens interesseområder er fagets *innhold*, som ofte blir delt inn i *lærestoff* og *læringsaktiviteter* (ibid:66). Jeg har konsentrert meg om *repertoar*, som utgjør en vesentlig del av lærestoffet i biinstrumentundervisning, og hvordan lærere tenker om og begrunner repertoarvalg.

1.1 Bakgrunn for valg av tema.

En av grunnene til at jeg har ønsket å se nærmere på temaet valg av repertoar i biinstrument, er at jeg selv befatter meg med det i min jobb som klaverlærer i videregående. Noen ganger er jeg veldig i tvil om hva jeg mener eleven skal spille, og i hvilken grad jeg skal tillate eller kreve at de selv medvirker til repertoarvalg. Andre ganger er det lett å velge, jeg vet hva slags smak eleven har, hva slags repertoar som vil gi passe grad av utfordring. Eller retttere sagt, jeg tror jeg vet hva slags repertoar som vil fungere, og slår meg til ro med det. Det hender nok for ofte at jeg dropper enhver refleksjon rundt repertoarvalg, og lar fastlagte vaner, skolekultur eller repertoarhefter styre. Når det er sagt, kan det jo være slik at mine innarbeidede vaner er basert på tidligere refleksjon og erfaring, som stadig holder mål. Likeledes kan skolekultur være positivt preget av årelang evalueringstenkning, og repertoarhefter kan være satt sammen av dyktige pedagoger som har et godt grunnlag for sin utvelgelse. Likevel synes det, i hvert fall for min egen del, som det finnes muligheter for forbedring i form av økt bevissthet rundt det daglige spørsmålet: Hva skal elevene spille?

En annen grunn til å velge dette temaet, er at den sentralgitte læreplanen L06 ikke legger noen direkte føringer for innhold. Disse valgene er opp til hvert enkelt lærested og hver enkelt lærer (Utdanningsdirektoratet 2014). Det gir store muligheter for fleksibilitet, og for lokal og individuell tilpasning. Det gir læreren handlingsrom og tillit. Samtidig er faren der for at valg blir gjort på bakgrunn av en del faktorer som ikke nødvendigvis er gjennomtenkte eller artikulerte. I tilfellet biinstrumentrepertoar kan det tenkes å være for eksempel på bakgrunn av tradisjon, tidligere læreplaner eller hva som er passende begynerrepertoar generelt, uten

hensyn til kontekst. Jeg håper derfor å kunne bidra til en litt mer bevisst og systematisk tenkning rundt disse valgene.

En tredje grunn er at det ikke ser ut til å være forsket på temaet tidligere. Det finnes riktig nok en del tidligere forskning på lignende temaer (se 2.1), men disse arbeidene tangerer mer enn direkte belyser tematikken min. Jeg håper mitt arbeid kan være med på å berike fagfeltet og være et nyttig supplement til eksisterende, beslektete forskningsarbeider.

1.2 Problemstilling

Opgavens hovedproblemstilling er følgende:

Hvordan begrunner lærere i biinstrument klaver på videregående valg av repertoar i undervisningen?

1.2.1 Utdyping av problemstillingen

For å utdype og presisere problemstillingen vil jeg dele den opp i fem ledd, hvor jeg går nærmere inn på hva jeg legger i begrepene og formuleringene.

Hvordan begrunner lærerne

Med denne formuleringen har jeg forutsatt at lærerne *har* begrunnelser for sine repertoarvalg. Disse begrunnelsene kan likevel være uartikulerte, og noe av min hensikt har vært å få lærerne til å sette ord på sine begrunnelser. Jeg ville vite mer om hvilke faktorer de mener spiller inn i repertoarbeslutningene som tas i det daglige. Men også hvordan de legitimerer disse valgene ut fra mer overordnede perspektiver om hva som kjennetegner tjenlig lærestoff. Jeg har bevisst valgt formuleringen "hvordan begrunner..." og ikke "hvilke begrunnelser gir..." fordi jeg har vært interessert i å la lærernes egne refleksjoner om bakenforliggende årsaker til begrunnelsene komme til syne, og ikke bare samle inn en mengde utsagn om begrunnelser. Valget av denne formuleringen medførte en tydelig kvalitativ tilnærming til forskningen (se 3.1.1).

Biinstrument klaver på videregående

Med dette forsøker jeg å ramme inn problemstillingen i en kontekst. Problemstillingen retter seg mot lærernes undervisning av biinstrument klaver i første og andre år av musikk programfag i norsk videregående opplæring. Jeg beskriver denne konteksten nærmere i avsnitt 1.5.1.

Valg

Jeg forutsetter med dette at *noen* står bak valget av undervisningsstoff til undervisningen. Valg av undervisningsstoff er et særlig aktuelt tema i og med at någjeldende læreplan (L06) ikke legger noen direkte føringer for innholdet (Utdanningsdirektoratet 2014). Altså er ikke valget av innhold en overordnet beslutning, men noe som den enkelte lærer stadig må ta stilling til. Jeg har med hensikt valgt å holde spørsmålet om *hvem* som velger åpent i problemstillingen, og sier derfor ikke "sine valg". Jeg ville holde muligheten åpen for at lærerne ikke alltid selv er de som velger repertoaret, og inkludere f.eks. elev-valgt repertoar som en potensiell del av lærernes repertoarvalgstenkning.

Repertoar

Begrepet *repertoar* kan være problematisk å bruke. I Bokmålsordboka (2015) er repertoar definert som "de roller eller nummer en kunstner har øvd inn". Her vises det til stoff som er ferdig innøvd og klart til framføring, men i min sammenheng er det ikke nødvendigvis slik at repertoar peker mot et ferdig produkt (noe undervisningsrepertoar vil nok aldri nå statusen "framføringsklart"). Noen ville kanskje mene at *lærestoff* var et mer presist begrep.

Det er flere grunner til at jeg likevel har valgt å benytte akkurat dette begrepet. Jeg mener det på en klar måte avgrenser temaet til å gjelde det man kan omtale som musikkstykker eller verker, til forskjell fra annet lærestoff som teknikkøvelser og etyder. Begrepet er også benyttet i en del tidligere forskning (f.eks. Jorgensen 1986 og Hansson 2013), og det er brukt i den sentralgitte læreplanen (Utdanningsdirektoratet 2006). Dessuten opplever jeg at det inngår i dagligtalen hos mange lærere. Så lenge begrepet blir brukt i forbindelse med instrumentalundervisning, mener jeg det er naturlig å bruke det om *både ferdige og uferdige musikkstykker som er tatt i bruk undervisningen*, og at denne betydningen samsvarer med hvordan tidligere forskning og læreplan har brukt det. Det er denne betydningen jeg legger i begrepet når jeg benytter det videre i oppgaven.

Jeg bruker også tidvis begrepet *innhold*, hovedsakelig der kilden jeg forholder meg til bruker dette begrepet. Særlig i teorikapitlet er dette aktuelt. Jeg forstår innhold som et videre begrep, som favner flere kategorier enn repertoar. Mitt utgangspunkt har da vært at lærernes tenkning rundt repertoar i alle tilfeller vil være inkludert i tenkningen rundt undervisningsinnhold i biinstrumentundervisning. Når jeg bruker begrepet innhold videre i oppgaven, forutsetter jeg at repertoar inngår i innholdet.

I undervisningen

Fokuset er primært rettet mot repertoar i *undervisningen*. Repertoar brukt i framføring, avsluttende vurderingssituasjoner eller eksamen er bare indirekte berørt. Dette punktet i problemstillingen er med på å tydeliggjøre vektleggingen av didaktiske perspektiver (se utdypende om didaktikk i 2.2).

1.3 Delproblemstillinger

Ut fra hovedproblemstillingen som er omtalt ovenfor, har jeg formulert følgende delproblemstillinger:

- I hvilken grad er lærernes repertoarvalgstenkning og begrunnelser preget av ideen om et standardisert, universelt pensum?
- I hvilken grad er lærernes repertoarvalgstenkning og begrunnelser preget av hensyn til elevenes forutsetninger, identitet og ønsker?
- I hvilken grad relateres repertoarvalgsspørsmålet til overføringsverdi og nytteverdi?
- Hvordan mener lærerne at deres egen bakgrunn preger repertoarvalget?
- Hvordan oppfatter lærerne innvirkningen fra læreplan og skolekultur i sin tenkning og begrunnelser rundt repertoarvalg?

1.3.1 Veien fram til problemstillingen

Problemstillingen har gjennomgått faser av justering og avgrensing. Interessen for innhold og valg av repertoar i biinstrument har fulgt meg lenge, og jeg så flere muligheter for hvilke utgangspunkt temaet kunne belyses fra. For eksempel kunne jeg undersøkt hvordan elevene opplevde repertoaret, i hvilken grad de mente det hadde relevans og opplevdes meningsfullt. Jeg fattet imidlertid interesse for å finne ut mer om *lærernes* tenkning og begrunnelser, og valget falt på dette perspektivet.

Jørgensen (1993:51) betoner viktigheten av å sette seg inn i eksisterende teori, avhandlinger, artikler osv. som et ledd i å utarbeide problemformuleringen. Problemstillingen ble utarbeidet etter å ha stiftet bekjentskap med tidligere forskning på lignende temaer (2.1), og med bakgrunn i teori om danningsteoretisk didaktikk (2.3), samt noe ut fra forskning på lærer-tenkning (2.5).

1.4 Min forforståelse

Når man skal gjøre en undersøkelse på den måten jeg har gjort (se om metode i kapittel 3), er det viktig å kunne gjøre rede for sin egen forforståelse. Forforståelsen handler om hvordan

min oppfatning av omverdenen preger min forståelse i møte med personer, hendelser, tekster osv. Som forsker vil jeg aldri kunne opptre fullstendig objektivt. Det å være klar over sin egen forforståelse, og dessuten kunne redegjøre for den, vil være med å styrke kvaliteten på forståelsen og kunnskapen man forsøker å utvikle.

Jeg hadde dannet meg klare oppfatninger rundt oppgavens tema lenge før jeg begynte på masterarbeidet. Mye av ønsket med både undersøkelse og studier av litteratur har vært å tilføre nye perspektiv til min forforståelse, og bli bevisst på hvordan det som jeg har tilegnet meg underveis har vært med på å utvikle den. Dels mener jeg forforståelsen min framkommer av hvordan jeg utdyper og definerer problemstillingen (1.2.1). Men i tillegg tror jeg at min egen tenkning når jeg selv underviser utgjør en del av forforståelsen, og jeg vil kort prøve å sette ord på den i det følgende.

Min bakgrunn som pianist i mange sjangere

Jeg er selv en pianist som har glede av å spille musikk i mange sjangere, og ser for min egen del verdien av å beherske både notespill og gehørspill. Jeg tror dette er med på å prege forforståelsen min. Jeg er opptatt av at elevene skal bli kjent med flere sjangere. Samtidig har jeg nok lett for å tenke at å spille klassisk repertoar er "sunt", mens å spille rytmisk er "gøy". De klassiske stykkene jeg velger, er oftest notebaserte, men i rytmisk repertoar bruker jeg gjerne både noter og gehør.

Kollegaers bruk av hefte

Jeg har i flere år jobbet sammen med kollegaer som har hatt lengre ansiennitet enn meg selv. Flere av disse har i mange år brukt heftet "Piano biinstrument" av Anna Vatn (Vatn 1997). Jeg begynte å bruke dette heftet for de fleste av elevene jeg underviste, antakelig på grunn av at det var en allerede innarbeidet praksis hos kollegaene, uten at jeg reflekterte så nøye over hvordan innholdet i disse heftene fungerte. I hvert fall gjaldt dette notespill. Etterhvert har jeg sett nødvendigheten av å supplere med andre kilder. Forforståelsen min har dermed bestått i at et hefte er et praktisk verktøy for å sikre en framdrift og en viss variasjon hos elevene, særlig når man har mange elever. Men at ytterligere individuell tilpasning (utover bare det å ha ulik framgang gjennom et hefte) fra elev til elev også er nødvendig. I tillegg opplever jeg ytterligere variasjon (utover den variasjonen som heftet byr på) som positivt i seg selv.

1.5 Repertoarvalgets kontekst. Organisering, læreplan og undervisningshefter

I det følgende vil jeg gjøre rede for noen rammefaktorer som lærerne på videregående må forholde seg til når de skal undervise i biinstrument klaver. Organisering varierer noe mellom skolene, men det finnes føringer som gjør at organiseringen likevel vil få noen fellestrekk, uavhengig av skole. Læreplanen er et nasjonalt, sentralgitt styringsdokument. Denne blir dermed en annen viktig rammefaktor. Disse to faktorene beskrives i 1.5.1. Dessuten finnes det utgitte læreverk i faget i form av hefter. Tre av disse blir kort beskrevet i 1.5.2.

1.5.1 Organisering og læreplan.

Elever som tar programfag musikk, får tilbud om instrumentalundervisning i tre instrumenter første år, og to instrumenter andre år. Ett av disse skal være et tangentinstrument (Utdanningsdirektoratet 2006). Dette medfører at svært mange elever innen dette programmet får biinstrumentundervisning på klaver, med andre ord alle som ikke har det som hovedinstrument. Instrumentaltimene organiseres i de aller fleste tilfeller som eneundervisning (Talentutviklingsutvalget 2008). Denne organiseringen legger til rette for stor grad av individuell tilpasning, for eksempel når det gjelder repertoarvalg. I hvilken grad *repertoaret* tenkes individuelt eller standardisert er jo et tema i denne oppgaven, og det kommer jeg tilbake til i del 2.2

I någjeldende (2015) læreplan er sentralgitte mål styrende. Skolene skal utarbeide egne, lokale læreplaner med innholdsbeskrivelse (Utdanningsdirektoratet 2014). Det er altså helt opp til hver enkelt skole på hvilken måte, og hvor konkret, man vil formulere beskrivelsen av undervisningsinnholdet i sin lokale læreplan.

Slik ser den sentralgitte læreplanen for biinstrument i VG1 og VG2 ut:

Biinstrument VG1

Hovedområdet omfatter grunnleggende teknikk på to instrumenter. Notelesing og innlæring av et enkelt repertoar er sentralt.

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne

- *vise grunnleggende teknikk på to biinstrumenter*
- *spille/synge eller joike et enkelt repertoar*
- *bruke biinstrumentene som individuelt uttryksmiddel*
- *utvikle og bruke ferdigheter i notelesing på biinstrumentene*

Biinstrument VG2

Hovedområdet omfatter bruk av biinstrument som støtte for andre musikkaktiviteter. Framføring av et repertoar på ett instrument og å spille/synge enkle stykker etter gehør og prima vista er sentralt.

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne

- *gjøre rede for og bruke biinstrument som støtte for andre musikkaktiviteter*
- *spille/synge enkle stykker etter gehør*
- *spille/synge enkle stykker prima vista*
- *spille/synge et repertoar*

(Utdanningsdirektoratet 2006)

Målene som er formulert i læreplanen viser først og fremst til ferdigheter – hva elevene skal beherske etter å ha fullført faget. Begrepet *repertoar* er nevnt i både vg1 og vg2, men det står ingenting i denne læreplanen om hva slags repertoar som skal brukes. Hvis man følger en mål-middelmodell i undervisningen (Hanken og Johansen 1998:208), vil innhold og repertoar bli et middel for å oppnå de målene som er oppgitt. Med utgangspunkt i planen ovenfor, legger målene da noen (indirekte) føringer for innholdsvalg. For eksempel må repertoaret inkludere både notebasert og gehørbasert stoff.

1.5.2 Eksempler på klaverhefter for biinstrument i videregående

Det finnes mengder av hefter og andre ressurser som lærere kan hente repertoar fra. Det er en etablert tradisjon for bruk av slike hefter i instrumentalundervisning, og de inngår som en del av lærerkulturen og praksisfellesskapet blant instrumentallærere (Forstås 2000). Jeg har valgt å beskrive tre av dem som eksplisitt retter seg mot biinstrumentundervisning i klaver på videregående. I del 2.4 vil jeg foreta en kort teoretisk drøfting av heftebruk, og i kapittel 4 vil jeg se nærmere på hvordan lærerne forholder seg til slike hefter.

Piano Biinstrument (Vatn 1997) er stort sett et repertoarhefte, med unntak av noen kortfattede teori-oversikter og én side med teknikkøvelser. Det første kapitlet starter fra helt nybegynner-nivå, og vanskelighetsgraden øker gradvis. Her er det mange stykker som er komponert av forfatteren, men også enkle folkeviser og korte klassiske stykker. Forfatteren sier i forordet at hensikten med nybegynnerstykkene er note- og rytmetrening, med vekt på oppøving av motorisk ferdighet. De øvrige kapitlene er inndelt etter epoker – barokk, klassisisme, romantikk og impresjonisme/modernisme. Utvalget av repertoar i heftet er gjort på bakgrunn av forfatterens egen erfaring i undervisning.

Tramp i klaveret (Salvesen 1999) er den mest omfattende av de tre heftene jeg presenterer her, og er etter omfanget å dømme nærmere en bok enn et hefte. Undertittelen på "Tramp i klaveret" er "lærebok i brukspiano". Denne undertittelen gjenspeiles i innholdet, hvor det framkommer at dette heftet er mer enn en repertoarsamling. Det er viet en del plass til beskrivelser av framgangsmåter for f.eks. transponering og innstudering, samt grunnleggende teknikk. Første del inneholder et teorikapittel med noe historikk og musikkteori. Andre del starter med en relativt grundig innføring i spilleteknikk på klaver. Siden kommer kategoriene elementært notespill, akkompagnement, melodi med akkompagnement, og klassisk notasjon. Forfatteren sier ikke noe om hva som ligger til grunn for utvalget av repertoar. Mitt inntrykk er at det inneholder mange stykker av antatt stor almen utbredelse og kjennskap (hvorvidt stykkene er kjent blant videregående elever er et annet spørsmål). I de to kapitlene som inneholder akkompagnement er stykkene delt inn etter tonearter og delvis etter sjanger/type akkompagnementsfigur. I kapitlet om klassisk notasjon er stykkene delt inn epokevis, akkurat som i heftet av Vatn omtalt ovenfor.

Piano Favourites (Bjøntegaard og Skaar 2007) er et rent repertoarhefte, altså er det ingen teori- eller teknikkdeler. Vanskelighetsgraden varierer, men det meste av stoffet passer for dem som har kommet over nybegynnerstadiet. Forfatterne skriver i forordet at heftet er spesielt tilpasset elever som har piano som biinstrument på musikklinjer på videregående skole. De skriver videre at de har prioritert stykker som har en oversiktlig struktur, og som er overkommelige med tanke på koordinasjon og fingersetning. Utvalget av stykker i dette heftet dekker flere sjangere, men de har lagt vekt på å finne stoff som de tror vil falle i smak hos elever i aldersgruppen 16-20 år. Noe av repertoaret er prøvd ut i undervisning på to videregående skoler.

Alle de tre omtalte heftene har det til felles at de aller fleste stykkene har en ganske begrenset varighet. Oftest er omfanget én eller to sider med vanlig notestørrelse, og stykkene gir generelt inntrykk av å være teknisk overkommelige. Det virker som om alle tre heftene retter seg primært mot selve klaverspillet, at repertoaret skal fungere godt på instrumentet. To av heftene er så å si rene repertoarhefter. I disse to er ikke overføringsverdi og relasjon til andre musikkfag vektlagt eller nevnt annet enn i innledningsteksten. I heftet som har et eget kapittel for teori, tas de teoretiske fenomenene i noen grad opp igjen seinere i heftet, men er ikke nevnt i repertoarkapitlet med klassisk notasjon.

1.6 Oppgavens oppbygging

I kapitlene som følger, vil jeg ta for meg tematikken og problemstillingene som er beskrevet i det foregående.

I kapittel 2 gjør jeg rede for tidligere forskning på beslektede områder. Jeg presenterer deretter teorien som utgjør oppgavens forståelsesgrunnlag og som ligger til grunn for drøftingene jeg legger fram i kapittel 4 og 5, og forsøker å omtale hvordan og i hvilken grad de ulike delene av teoriene er relevant for min problemstilling og tematikk.

I kapittel 3 rettes fokuset mot metodevalg i undersøkelsen, ut fra problemstillingen og hva slags kunnskap jeg har vært ute etter å utvikle. Jeg gjør videre i dette kapitlet rede for relasjonen mellom empiri og teori, både i form av metodeteoretiske rammeverk, og hvordan jeg har forholdt meg til denne relasjonen i mitt arbeid. Jeg legger fram en beskrivelse av den praktiske gjennomføringen av undersøkelsen med tilhørende forberedelser, transkribering og analyse. Til slutt gjør jeg rede for hvordan jeg har forsøkt å ivareta hensynet til reliabilitet og validitet.

I kapittel 4 legges resultatene fra undersøkelsen fram. Jeg illustrerer og eksemplifiserer funnene med utsagn fra lærerne jeg har intervjuet. Jeg gjør rede for mine opplevelser og erfaringer gjennom informasjonsinnsamlingen, samt hvordan jeg tolker det som har kommet fram. Kapitlet er inndelt etter temaer. I slutten av hver tema-del foretar jeg en oppsummering og teoretisk drøfting hvor jeg forsøker å se funnene og relevant teori i lys av hverandre.

I kapittel 5 presenterer jeg en konklusjon, hvor jeg forsøker å sammenfatte funnene, og knytte disse mot noen overordnede teoretiske begreper. Jeg foreslår også noen temaer som kan være aktuelle for videre forskning, utfra hva som har kommet fram i mitt arbeid.

2. Teori og tidligere forskning

Problemstillingen *hvordan begrunner lærere i biinstrument klaver på videregående valg av innhold i undervisningen* kan belyses på flere måter, både forskningsmessig og teoretisk. Tidligere forskning har tatt for seg både repertoarvalg og hvordan lærere begrunner valgene, musikkopplæring i videregående skole, klaver som biinstrument og klaveropplæring generelt. Men repertoarvalg i biinstrument synes ikke belyst som eget tema. På teorisiden er det naturlig å trekke fram arbeider om undervisningsinnhold og innholdsvalg, særlig knyttet til didaktisk og fagdidaktisk teori. Jeg vil også vise til noe forskning om lærertenkning, fordi begrunnelser og valg inngår som en del av læreres tenkning.

2.1 Tidligere forskning

Det finnes en del arbeider som har befattet seg med tematikk som på ulike måter nærmer seg min. Jeg vil presentere noen av dem her.

2.1.1 Bruksklaver

Rikandi (2012) gjennomførte et aksjonsforskningsprosjekt i bruksklaverundervisning blant førsteårsstudenter ved musikkpedagogikkstudiet ved Sibeliusakademiet. Bakgrunnen var at hun ikke var tilfreds med sin egen tilnærming, som var basert mye på enkeltundervisning til tross for at elevene ble undervist i gruppe. Hun ville undersøke hvordan det var mulig å tilpasse arbeidsmåter i faget bedre til gruppeorganiseringen. Løsningen ble en modell der opplegget gikk ut på at studentene lærte av hverandre. De fikk dermed dra nytte av hverandres ressurser, og opplevde større grad av relevans for den pedagogiske siden av studiet.

Bjøntegaard (1995) undersøkte hvordan studenter og lærere i høyere utdanning ser på nytteverdien av biinstrument/bruksklaver. Hennes undersøkelse er en spørreundersøkelse som avdekker blant annet at elevene etterlyste et bredere innhold i undervisningen enn det som var praksis, både med hensyn til repertoar og arbeidsmåter. I undersøkelsen ble det lagt vekt på læreres og elevers opplevelse av relevans for praktiske bruksområder. En del av funnene tyder på at lærerne anså opplæringen på bruksklaver slik den foregikk som mer praktisk relevant enn hva studentene gjorde.

2.1.2 Klaverrepertoar

Når det gjelder repertoar, og repertoarvalg i klaverundervisning, er det naturlig å ta med en studie av klaverlærere i London (Jorgensen 1986). Her dreier det seg ikke om biinstrumentundervisning, men klaverundervisning hos privatpraktiserende klaverlærere. Denne intervju-

undersøkelsen viser at lærere anså repertoarvalg som en viktig avgjørelse. Lærerne mente det var en vesentlig faktor for å bidra til motivasjon. Vanskelighetsgrad måtte stå i forhold til elevforutsetninger, men også musikkens egenverdi (musical value) er nevnt:

"Teachers considered various factors in assigning repertoire including the student's level of technical proficiency, the musical value, characteristics and technical demands of the repertoire (...), their judgement of what would motivate or develop the student, and their decision to assign different pieces to each of their student at a given time" (Jorgensen 1986:122)

2.1.3 Instrumentalundervisning på læreres biinstrument

Hansson (2013) har gjennomført en undersøkelse i Sverige blant lærere som underviser i sitt eget biinstrument, altså et annet instrument enn deres hovedinstrument. Lærerne i denne undersøkelsen snakker blant annet om det å bygge opp en repertoarbase, og at denne utformes over lang tid – før, under og særlig etter deres egen utdanning (ibid:18).

2.1.4 Musikkopplæring på videregående

Det er gjort noe forskning om musikkopplæring på videregående. Ellefsen (2014) har gjort feltstudier kombinert med intervjuer på en musikklinje på videregående. Hun har undersøkt hvordan rollen som musikklinjeelev og etterhvert musikkstudent blir formet gjennom å gå på en musikklinje. Biinstrument klaver er nevnt i materialet hun presenterer, men har ikke noen framtrekkende plass i drøftingen. Hennes funn tyder på at elevene etter tre år på musikklinja hadde tilegnet seg mye mer enn fagkompetanse. Væremåter, talemåter, omgivelser og tradisjoner som tilhører musikkutdanningskulturen bidro også til å forme elevene og deres forutsetninger videre. Hun framhever dedikasjon, entreprenørskap, kompetanse, spesialisering og "connoisseurship" (evnen til å verdsette, tilegnelse av god smak) som viktige verdier i rollen som elev og student innen musikkutdanning.

En annen som har skrevet om musikkopplæring på videregående, er Rui (2010). Her er temaet vurdering i hovedinstrument. Han har forsøkt å kartlegge hvordan lærere begrunner karakter i hovedinstrument. Undersøkelsen dreier seg om hvilke vurderingskriterier som ble brukt når lærere i videregående skole skulle sette karakterer på hovedinstrumentfremføringer, og hvordan hovedinstrumentlærere formulerte seg i sine begrunnelser. Funnene viser at det var stor variasjon mellom informantene når det gjaldt hvordan de vurderte fremført repertoar, men det var også stor variasjon i forholdet mellom karakterer og de kvalitative vurderingene.

2.1.5 Innholdsvalg på videregående

Zimmerman Nilsson (2009) har undersøkt hvordan lærere velger innhold i gehør- og musikk-lære og samspill i svensk videregående musikkopplæring. Ett av hovedfunnene her, er at

lærerne valgte innhold med tanke på grunnleggende musikalske ferdigheter, uten at disse enkeltferdighetene ble satt i en større sammenheng. Hun mener å avdekke at mye av undervisningen dreide seg om reproduksjon av innhold, og en håndverkstilnærming hvor overføring av enkeltferdigheter var dominerende.

Siwertz (2010) har også gjort en undersøkelse om innholdsvalg i videregående skole i Sverige, i faget gehør- og musikk lære. Lærerne i studien gir uttrykk for at mye av refleksjonen deres over innholdet baserte seg på dialog med andre kollegaer. Andre viktige faktorer var hva de selv oppfatter som relevant innhold, og til en viss grad også egen utdanning.

2.2 Repertoar og repertoarvalg i didaktisk perspektiv

Repertoar er en helt sentral del av innholdet i hovedområdet biinstrument klaver. For å belyse dette saksområdet, er det naturlig å dra veksler på et fagområde som interesserer seg for undervisningsinnhold, nemlig *didaktikk*, som et sentralt teoretisk utgangspunkt.

2.2.1 Den didaktiske kategorien innhold

I det følgende vil jeg se nærmere på innholdsbegrepet slik det framstilles og diskuteres i didaktikken. Før jeg går videre tar jeg med en kort definisjon av didaktikk:

"Didaktikk dreier seg om alle de beslutningene man må ta om hva elevene skal lære, og om hvordan man skal gå fram for at de skal lære dette, om de betingelser og forutsetninger som ligger bak slike beslutninger, og om de overveielser som bør gå forut for en beslutning" (Hanken og Johansen 1998:17)

Det finnes flere didaktiske modeller som beskriver hvordan refleksjon rundt disse elementene kan foregå. Noen viser en lineær prosess hvor målene er utgangspunktet, som f. eks. den såkalte mål-middelmodellen (ibid:208). Denne typen tenkning er blitt mye kritisert, og modeller hvor faktorene virker sammen på en gjensidig, ikke-lineær måte, ligger nok nærmere hvordan lærertenkning foregår i virkeligheten (ibid:61) Se mer om dette i kapittel 2.5.3. Et velkjent eksempel er Bjørndal og Lieberg sin modell fra 1978 (ibid:148). Denne modellen representerer det Hanken og Johansen kaller et vidt didaktikkbegrep (ibid:23), fordi det inkluderer overveielser om hvordan læreren skal legge opp undervisningen, altså metode. I et snevert didaktikkbegrep, derimot, er metode ikke en del av didaktikken, og det er den snevre didaktikkforståelsen som gjelder når vi senere skal inn på danningsteoretisk didaktikk.

Bjørndal og Lieberg sin modell viser hvordan elev/lærerforutsetninger, mål, rammefaktorer, metoder, innhold og vurdering kan stå i et mangfoldig gjensidig samspill i planlegging av

undervisning. Didaktikk, særlig i vid betydning, er altså et svært komplekst fagområde, men i min sammenheng er det hovedsakelig dette ene punktet – *innhold* – jeg vil konsentrere meg om. I resultatutviklingen vil jeg likevel komme inn på hvordan innholdskategorien, og herunder repertoaret, kan ha relasjoner til andre didaktiske kategorier.

Noen deler innholdskategorien inn i lærestoff og læringsaktivitet (Hanken og Johansen 1998:67). Oppgavens tema, som jo er repertoar, går inn under lærestoff. Teoriene som jeg skal komme inn på i det følgende, legger stor vekt på en vekselvirkning og et dialektisk samspill mellom lærestoff og læringsaktivitet. Disse to henger altså nøye sammen i didaktisk teori, men kan likevel vektlegges ulikt. I neste del vil jeg gå inn på teorien rundt material og formal danning, hvor material danning legger mest vekt på lærestoff, mens formal danning retter større interesse mot læringsaktiviteter.

2.3 Danningsteori og danningsteoretisk didaktikk

Danningsteoretisk didaktikk utgjør noe av det viktigste teorigrunnet i denne oppgaven, nettopp på grunn av at innhold er så sentralt der. Dette understrekes av bl.a. Nielsen (2006:251) som påpeker at "I den dannelsesteoretiske didaktik-tradition står innholdet i centrum" og av Jørgensen (1997:107) som viser til at "I danningsteoretisk didaktikk er man først og fremst opptatt av undervisningens begrunnelse, mål og innhold, der innhold er det sentrale". Begrepet *danning* kan ha flere betydninger. I dagligtalen kan det å være dannet bety f.eks. å ha en høy sosial status, men denne betydningen ser vi bort fra her. I den danningsteoretiske didaktikken dreier danning seg om at mennesket inngår i en aktiv formingsprosess. Man dannes og formes gjennom møter med den materielle og åndelige omverdenen, og oppnår dermed også større selvinnsikt (Hanken og Johansen 1998:198-199). I undervisningssammenheng vil danningen være intendert, og man har muligheten for å velge et innhold ut fra hvordan det former mennesket.

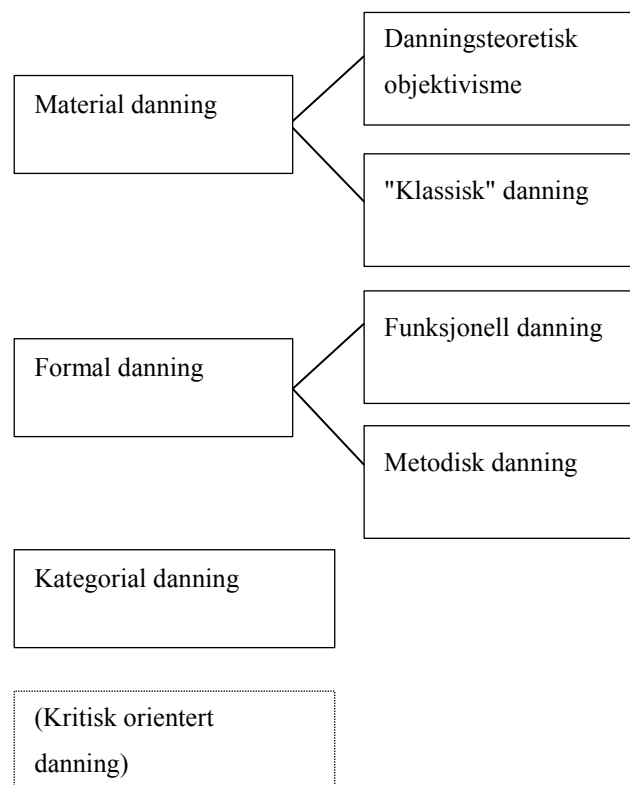
2.3.1 Danningsteoretisk didaktikk

I dette avsnittet vil jeg behandle Klafkis teori om danningsteoretisk didaktikk fra 1983. Jeg mener denne teorien kan gi et godt refleksjonsgrunnlag for ulike begrunnelser for valg av innhold i undervisningen. Hos Frede V. Nielsen (1998) er denne teorien satt inn i en musikkpedagogisk sammenheng, og jeg synes derfor det er naturlig å ta utgangspunkt i Nielsens gjengivelse av Klafkis teori. Nielsen (ibid) bruker riktignok den allmenne musikkopplæringen i Danmark som utgangspunkt når han drøfter didaktiske problemstillinger. Konteksten biinstrumentundervisning i norsk videregående er slik sett et stykke unna, men jeg

mener at Klafkis teori er av en såpass overordnet art at den er høyst relevant for min problemstilling. Jeg har dermed forsøkt å se bort fra Nielsens kontekst-spesifikke eksempler, og heller tenkt det inn i praksisen som er aktuell for denne oppgavens tematikk.

Posisjoner i danningsteoretisk didaktikk

Klafki inndelte den danningsteoretiske didaktikken i posisjoner: De to hovedkategoriene *Material* og *Formal* danning. Material danning har underkategoriene *Danningsteoretisk objektivisme* og *"Klassisk" danning*. Formal danning har sine underkategorier – *Funksjonell* og *metodisk* danning. Posisjonene kategorial danning og kritisk danning er tilføyd senere. Den kategoriale danningen fungerer slik at material og formal danning står i et dialektisk forhold til hverandre.



Figur 2.1 Oversikt over Klafkis inndeling av retninger innenfor danningsteoretisk didaktikk. (Nielsen 1998)

Den siste posisjonen, kritisk orientert danning, legger særlig vekt på utvikling av selvstendighet, kritisk tenkning og ansvarlighet. I denne posisjonen blir det viktig å unngå at innholdet får en

konserverende virkning (ibid:87-88). Denne type danningstenkning kan ha indirekte relevans for min tematikk, men jeg har valgt å ikke behandle denne retningen, da dette ville ha krevd en annen type problemstilling. Jeg vurderer det dessuten slik at denne posisjonen har større relevans for andre programfag, for eksempel musikk i perspektiv og musikk fordypning.

Det må understrekes at en slik inndeling ikke legger opp til at f.eks. en læres tenkning rundt repertoar kan plasseres i én enkelt kategori. Det er snarere snakk om en måte for å kartlegge og systematisere den komplekse tenkningen rundt undervisningsinnhold. Én lærers tenkemåte og begrunnelse av repertoarvalg vil f.eks. kunne ha mer preg av funksjonell danning enn hva som er tilfelle hos en kollega. Eller at en lærers begrunnelse i én bestemt situasjon kan være

klassisk, men at vedkommende i andre tilfeller bygger repertoarvalget på idealer fra andre av Klafkis kategorier.

Material og formal danning svarer enkel sagt til henholdsvis oppdragelse *til* eller *gjennom* musikk (Nielsen 1998). Likevel er det overordnede målet for begge posisjonene danning. Både material og formal danning får dermed karakter av å være et middel. I material danning legges det vekt på innholdets egenverdi, og at innholdet har visse egenskaper som fremmer danning. I formal danning handler det mer om eleven, og hvordan den blir dannet gjennom å arbeide med innholdet. Et bestemt undervisningsinnhold brukes for å oppnå noe som ligger utenom selve musikken.

I det følgende vil jeg gå nærmere inn på hvordan underkategoriene til material danning – objektivistisk og klassisk, og underkategoriene til formal danning – funksjonell og metodisk, kan bidra til å belyse repertoarvalg.

I kategorien *danningsteoretisk objektivisme* er det egentlig ikke snakk om å legge noen spesielle kriterier til grunn for utvelgelse av lærestoff. At noe er en del av kulturen er nok. Satt på spissen er det eneste gjeldende kriteriet for at et innhold skal kunne brukes – at det finnes! Nielsen (ibid) har mange innvendinger som peker på at en slik tankegang er vanskelig i praksis. Først og fremst er mengden av kulturobjekter så uendelig stor at man uansett må gjøre et utvalg. Dermed er man egentlig tvunget til å gjøre en prioritering, og å legge visse kriterier til grunn for innholdsbestemmelsen. Et eksempel på en tankegang i biinstrumentundervisning som tilsvarer objektivistisk danningstenkning, kan være at læreren ukritisk bruker et klaverhefte som er tilgjengelig.

Den neste underkategorien av material danning er *klassisk danning*. Klassisk er her brukt i betydningen "et uttrykk for en kulturell enheds, fx et folks ideale selvforståelse. Det betegner altså et sæt av menneske- og samfunnsfrembragte kulturobjekter, men ikke alle" (ibid:61). Det er altså verken snakk om det klassiske i betydningen musikk fra en bestemt epoke, eller som motsetning til rytmisk musikk. Innhold i klassisk dannelsesforstand betegner at noe har blitt en klassiker, noe typisk eller verdifullt (ibid:62). Nielsen peker på utfordringer når det gjelder å fastslå og avgrense hva det klassiske lærestoffet skal være. Det vil stadig oppstå nye klassikere, hvem skal da ut? Og hvordan kan man komme til en slik konsensus i et pluralistisk og flerkulturelt samfunn? Dessuten er faren der for en i overkant tilbakeskuende innstilling, der det aktuelle og samtidige ikke blir tatt med i vurderingen. En klaverlærer som velger repertoar etter dette prinsippet, vil antakelig legge vekt på at alle elevene må ha spilt noen

spesielle stykker av de store komponistene, fordi disse er ansett som særlig kvalitetsrike og har opparbeidet seg status over tid.

I motsetning til material danning, har altså posisjonen *formal danning* hovedvekt på utvikling av visse egenskaper hos den lærende. I underkategorien *funksjonell danning* snakkes det om utvikling av åndelige "krefter" eller "muskler" (ibid:67-68). Det sentrale ved utvelgelse av undervisningsinnhold blir i hvilken grad det å arbeide med innholdet bidrar til å utvikle eller trene disse egenskapene. Det musikalske innholdet i undervisningen får dermed en funksjon, den blir et middel for å utvikle (mer generelle) egenskaper hos den lærende, for eksempel evne til å uttrykke følelser eller å være kreativ (ibid:69-70). En funksjonell tenkning i repertoarvalg vil være preget av hva slags musikalske egenskaper man ønsker å utvikle. Man ser etter stykker som kan være med å styrke gehørferdigheter eller forståelse for musikkteoretiske fenomener som form eller den tonale kadens. I dagligtalen vil overføringsverdi være et nærliggende begrep.

Nielsen omtaler en tendens til at fag med en lav status (f. eks musikk i grunnskolen), fag som ikke uten videre er lett å legitimere, lett reduseres til å bli "tjenere" for fag med høyere status ut fra en funksjonell danningstankegang. Hvis vi setter det inn i sammenheng med klaver biinstrument på videregående, er det naturlig å tenke at biinstrumentet skal styrke andre musikkaktiviteter/andre musikkfag. Ulempen med dette er at biinstrument og repertoaret som brukes kan få preg av å være "tjener" for antatt viktigere fag. Et eksempel kan være at en elev i hovedinstrument får drive med sjangere han liker godt, og at biinstrumentrepertoaret får en funksjon av å fylle ut (manglende) sjangerkunnskap. Eleven vil da kunne bli mindre motivert til å øve på biinstrumentrepertoaret enn hovedinstrumentrepertoaret.

Men den funksjonelle danningstenkningen kan også representere noe positivt for elevens forhold til biinstrumentfaget. Den sentralgitte læreplanen i vg2 betoner verdien av biinstrument som støtte for annen musikkaktivitet (Utdanningsdirektoratet 2006). Det er absolutt en mulig tanke at elevene kan oppleve biinstrumentfaget som mer meningsfylt jo mer repertoaret rettes inn mot bruksområder i andre fag. Hvis eleven ikke er motivert for klaverspill i utgangspunktet, kan vi tenke oss at det blir en viktig oppgave for læreren å formidle denne relevansen, og å velge repertoar som styrker opplevelsen av sammenheng mellom biinstrument og andre fag.

Den siste underkategorien i det firedelte systemet (se fig. 2.1) er *metodisk danning*. Et viktig prinsipp i denne retningen å sørge for at elevene "lærer å lære". I likhet med funksjonell

danning inngår denne i *formal danning*, og ligger dermed relativt nære denne i å ta mest hensyn til eleven, den lærende. Forskjellen er at det her er mer vekt på å sette den lærende i beredskap, med andre ord å ruste eleven til å møte et mangfold av kulturelt innhold i fremtiden. Man innser at kulturinnhold er langt fra statisk. For å sikre seg mot at danningen eller kompetansen raskt blir utdatert eller uaktuell, benyttes hjelp-til-selvhjelp-prinsippet (Nielsen 1998:74). Ett av problemene med denne tilnærmingen, er å få elevene til å forstå hva som er selve metoden¹, og hva som er innholdet. Nielsen (ibid:76) er opptatt av at en metode sjelden er løsrevet fra et innhold. Det er rett og slett vanskelig å lære ren metode, og sjansen er stor for at eleven i fremtiden vil knytte metoden som læres til dette konkrete innholdet. Konsekvensen for repertoarutvelgelse ut fra denne posisjonen, blir fokus på rene læringsaktiviteter som spilleteknikk, innstudering, prima vista, gehørferdigheter osv. I denne dannelsesformen blir det viktigere å øve seg i et knippe av metodiske verktøy ved hjelp av etyder eller utdrag fra stykker, enn f.eks. å kunne framføre alle stykker skikkelig.

Kategorial danning

Klafkis teori om kategorial danning er relevant for min tematikk i og med at den belyser forholdet mellom elev (subjekt) og repertoar (objekt), og den komplekse vekselvirkningen som kjennetegner dette forholdet. De tidligere nevnte posisjonene – material og formal danning, vil som nevnt aldri opptre isolerte fra hverandre i praksis. Klafki vektlegger viktigheten nettopp av å se helheter, og å forstå forholdet mellom elev og undervisningsinnhold som en syntese av de ulike kategoriene. Det er snakk om et møte, en *dobbelttidig åpning* mellom subjekt og objekt. Å befatte seg med estetiske uttrykk vil fungere på en dialektisk måte, ikke ulikt en hermeneutisk erkjennelsesspiral (ibid:79). Å ta hensyn til forforståelse blir dermed viktig – og i denne sammenhengen vil det si elevens virkelighet og virkelighetsforståelse. Dette punktet er sterkt beslektet med Klafkis didaktiske analyse, punkt II, som jeg kommer inn på i neste del.

Like viktig som elevenes utgangspunkt, er innholdets egenart og dannende potensiale, men det er hele tiden vekslingen mellom subjekt og objekt som gjør denne danningen mulig. Tre begreper løftes fram her, nemlig *det elementare*, *det fundamentale* og *det eksemplariske* (ibid:81).

¹ Med *metode* menes her elevenes arbeidsmetode, måten å arbeide med et lærestoff på, og ikke lærerens undervisningsmetode.

Det elementare: Her menes ikke det elementære, enkle, men et karakteristisk eller representativt utsnitt av virkeligheten. Dette begrepet viser mest til objekt-siden av relasjonen mellom objekt og subjekt.

Det fundamentale handler mer om innholdets virkning på subjektet. Det kan være snakk om store eller små opplevelser, at musikken berører eller ryster den som befatter seg med den.

Det eksemplariske er i grunn en kombinasjon. Eksemplarisk lærestoff gir ideelt sett en fundamental opplevelse av det elementare. Å befatte seg med det spesielle skal kunne gi innsikt i noe allment og vesentlig (ibid:82)

2.3.2 Klafkis didaktiske analyse

Klafkis teori om didaktisk analyse er en videreføring av teorien om kategorial danning. Det dreier seg her igjen om planlegging av undervisning, og valg av innhold som en del av denne. Han er opptatt av at innhold ofte blir redusert til et middel, og mener at undervisningsmetode for ofte er premissleverandøren i undervisningsplanlegging (Klafki 2000). Når innholdet settes i sentrum for undervisningen, er det viktig at læreren har en grundig refleksjon rundt begrunnelse for *hvorfor* noe ansees som godt undervisningsinnhold. Hva som kvalifiserer et gitt innhold, avhenger mye av innholdets dannende potensiale. Dette avhenger også av at innholdet er slik at læreren evner å sette seg inn i hvordan elevene forholder seg både før og etter de stifter bekjentskap med det, samt at læreren kan kjenne og vise et oppriktig engasjement i omgang med stoffet.

Det skiller også mellom *Bildungsinhalte* og *Bildungsgehalt*. Disse to viser til henholdsvis *innhold i (ut)danningen* og *innhold som (ut)danner* (ibid:146). Jeg skal ikke gå inn på nyanser og detaljer rundt disse begrepene. I hovedsak dreier det seg om at det første begrepet omfatter et hvilket som helst innhold, uavhengig av om det reflekteres noe særlig rundt dette og uavhengig av om innholdet er selve utgangspunktet for undervisningen. Med det siste, derimot – *Bildungsgehalt*, mener Klafki at man tar substansen, kraften og potensialet i innholdet på alvor.

Han lanserer fem *spørsmål* knyttet til innholdsvalg i undervisning:

I. Eksemplarisk betydning av innholdet. Hva er det i bred eller generell forstand dette innholdet eksemplifiserer og åpner opp for hos eleven? Hvilke grunnleggende fenomen eller grunnleggende prinsipp, hvilke lover, kriterier, problemer, metoder, teknikker, eller holdninger kan gripes ved å bruke dette innholdet som eksempel?

Eksemplarisk betydning er sentralt i kategorial danning, beskrevet i forrige del. Klaverrepertoar som er valgt ut etter dette prinsippet vil være vurdert som typiske representanter for et grunnleggende fenomen eller prinsipp, hvor det gjeldende fenomenet eller prinsippet er framtreddende. En slik tankegang ligger ikke så langt unna det Bruner kaller "Basic ideas" (Imsen 1998:176). I sammenheng med repertoarvalg vil dette kunne bety at man bruker en sonatine som eksempel på sonatesatsform. Eller at man bruker et stykke fra Bartóks Mikrokosmos, hvor de fleste stykkene er komponert rundt én hovedparameter, for eksempel en skala eller en spesiell taktart.

II. Pedagogisk betydning av innholdet. Hvilken betydning har det aktuelle innholdet, eller erfaring, kunnskap, evne eller ferdighet ervervet gjennom dette innholdet, for det elevene allerede sitter inne med? Hvilken betydning har det fra et pedagogisk synspunkt?

Her er elevens utgangspunkt i sentrum, hvordan eleven er *før* den stifter bekjentskap med stoffet. Å velge ut repertoar i klaverbiinstrument etter en slik tankegang, vil for eksempel innebære å ta utgangspunkt i elevens hovedinstrument når repertoar velges. Kanskje en sanger vil bruke stykker hvor han kan komme seg selv. Å ta utgangspunkt i denne posisjonen kan også bety å ta hensyn til hva eleven eventuelt har gjort på klaver tidligere. I korthet vil det kunne innebære en balanse mellom følgende:

- Å bygge videre på kompetanse som eleven allerede har, altså å spille en type repertoar som eleven er fortrolig med eller har gjort mye av.
- Å fylle ut "hull" ved å introdusere eleven for ting han ikke har vært borti før. Læreren er bindeleddet mellom det eleven allerede mestrer, og det ukjente, nye.

Å ta utgangspunkt i elevenes bakgrunn og allerede utviklede kunnskap er en faktor som kan også innebære å danne seg en oppfatning av elevens musikalske identitet. Elever på videregående er i en alder hvor de allerede har opparbeidet seg sin egen musikalske historie (Ruud 1997:49). Utgangspunkt for undervisningsinnhold kan da være elevens sjangerpreferanser, hva eleven opplever som viktig, eller musikalske opplevelser som har formet eleven.

III. Framtidsbetydning. Hvilken betydning har emnet for elevens fremtid?

Å vurdere hva som er relevant for elevenes fremtid kan være en krevende og sjansebetont oppgave. Men hvis en klaverlærer likevel skal tenke i de baner, kan man f.eks. ta utgangspunkt i tenkt bruksverdi i nær eller fjern fremtid. Å akkompagnere bursdagssangen vil

være innenfor en slik tankegang. En annen innfallsvinkel er å prøve å tenke seg eller spørre om elevens framtidsplaner. Hvis eleven har klare planer om å holde på med musikk videre, vil repertoarvalget kunne avspeile dette ved f.eks. å gi gode ferdigheter i bladspill. Men veien til å utvikle slike ferdigheter behøver ikke være entydig. Som jeg var inne på i 2.3.1, er det mulig å velge innhold som retter seg mot helt konkrete ferdigheter (funksjonell danning) eller mer generelle, overførbare ferdigheter (metodisk).

IV. Innholdets *struktur*. Hvordan er innholdet strukturert?

Dette spørsmålet dreier seg om hvordan man behandler ulike deler eller taksonomiske nivåer av et innhold, og forsøker å strukturere det. Klafki (2000) understreker viktigheten av å se dette spørsmålet i lys av spørsmål I, II og III. Det er altså svært viktig å strukturere innholdet på en måte som gjør at det passer med innholdets egenart, elevens forutsetninger og opplevelse av relevans.

Som eksempel i klaver biinstrument kan innholdet være blues. En begynnerelev i klaver biinstrument vil ofte ikke ha tekniske forutsetninger eller teoretisk oversikt til å gi seg i kast med å improvisere etter blueskalaen. Men blues kan være så mangt, og å spille f.eks. melodien til "Rock Around the Clock" kan være en inngangsport som passer bedre for nybegynner, men som også ivaretar elementer som periodefølelse og ledetoner.

Bevissthet rundt dette vil også kunne handle om rekkefølge på spillerepertoar gjennom et år. (f.eks. fra kjent til ukjent, fra enkelt til komplekst), og passelig balanse mellom repetisjon og variasjon.

V. *Tilgjengelighet og fremstillehet*. Hva er det spesielle med; tilfellet, fenomenet, situasjonen, eksperimentet, personen(e), element(ene) av estetiske erfaring osv.? Hvordan kan innholdet struktureres så det blir interessant, stimulerende, tilgjengelig, mottagbart, eller levende for de aktuelle elevene aktivitetene planlegges for?

Dette kan være et viktig punkt for å sortere "klinten fra hveten" i repertoarvalg. Alle de foregående kriteriene kan være oppfylt, men det kan fortsatt finnes uendelige mengder stoff å ta av. Da vil det være hensiktsmessig å se på faktorer som omfang og hvor raskt noe høres "fint" ut.

2.3.3 Nielsens modell om kriterier for valg av undervisningsinnhold

Det er mange forbindelser mellom Klafki og hans didaktiske analyse, og den danske pedagogen Frede V. Nielsens arbeider om innhold i undervisningen. Artikkelen *Didaktikkens innholdsbegreb og kriterier for valg av undervisningsinnhold* (Nielsen 2006) mener jeg på en god måte supplerer perspektivene som jeg allerede har vært inne på i dette kapittelet. Her påpekes det innledningsvis at innhold er en didaktisk kategori som er forholdsvis lite omtalt i forskningslitteraturen. Nielsen gir sitt bidrag ved å introdusere en del begreper som kan sette tenkning rundt innholdsvalg i system. Begrepene som er brukt der, mener jeg kan være med å belyse min problemstilling, og å sette funnene i min undersøkelse inn i teoretisk sammenheng.

Artikkelen begynner med å ta for seg de to hovedoppfatningene av didaktikkbegrepet: *Snever* og *bred*². Disse oppfatningene har jeg allerede gjort rede for (2.2.1). Nielsen taler for at den snevre oppfatningen er best egnet når det gjelder å reflektere rundt innhold. Man unngår at innholdskategorien "forsvinner i mengden" av kategorier, og taper i konkurransen fra de andre beslutningsområdene.

Fire gjenstandsfelt

Videre i artikkelen går Nielsen inn på selve begrepet *innhold*. Han fremholder at undervisning *alltid* har et innhold og definerer det som "viden og kunnen i videste betydning". Han deler det inn i fire gjenstandsfelt, og gir eksempler på hva disse kan representere i ulike fag. Jeg oppsummerer i det følgende definisjonen på gjenstandsfeltene, men jeg vil forsøke å gi egne eksempler som er relevante for instrumentalundervisning – og spesielt for biinstrumentundervisning på klaver.

a) Fenomen-feltet: Objekter, gjenstander, symbolske uttrykk, tekster dokumenter og deres egenskaper.

Eksempler på elementer fra fenomenfeltet i min sammenheng kan være noter/notehefter eller lydopptak/videoer/innspillinger av musikk. I generell forstand vil alt som heter repertoar falle inn i dette feltet.

b) Realia- og kontekstfeltet: Saksforhold, begivenheter, omstendigheter ved, diskurser om, sammenhenger vedrørende...

² Nielsen bruker begrepet *bred*, og slik jeg oppfatter det, sammenfaller dette med begrepet *vid* slik jeg har gjort rede for det i del 2.2.1

Dette punktet handler om hvordan innhold inngår en sammenheng. Nielsen (ibid) legger særlig vekt på fagenes historie. I min sammenheng vil innholdsvalg innenfor dette feltet basere seg på tradisjoner innenfor generell klaveropplæring. I tillegg vil det kunne handle om hensyn til læreplan og vekt på overføringsverdi til andre programfag.

c) Det faglige aktivitets- og metodefelt: "*Hermed menes faglige måder at beskæftige sig med de pågældende fænomener og realia/kontekster på.*" (Nielsen 2006:253)

Eksempler fra dette feltet i min sammenheng kan være bestemte former for øvemetodikk, metoder for bladlesing, eller gehørspill.

d) Det personlige og sosiale erfaringsfelt: Opplevelse og erfaringsdannelse av seg selv og seg selv i forhold til andre – kroppslig, kognitivt og emosjonelt.

Eksempler her kan være elevenes (men også lærerens) musikksmak og preferanser, erfaringer repertoar som er brukt tidligere, eller bevissthet rundt medelevers klaverrepertoar.

Nielsen drøfter deretter ulike måter å betrakte disse feltene på. De kan f.eks. stå i et hierarkisk forhold til hverandre, hvor a) og b) legger føringer for c), og disse tilsammen får konsekvenser for d). Ett av gjenstandsfeltene, kan altså sees som overordnet eller styrende, og de andre får en funksjonell rolle/blir et middel.

Hvis det for eksempel er snakk om (elevenes) innstuderingsmetoder, står felt c) og a) i et hierarkisk forhold. Aktivitetsformen gehørspill kan (i hvert fall i teorien) tas i bruk uavhengig av repertoar. Og mye repertoar kan læres både ved notespill og gehør. Hvis hensikten er å lære aktivitetsformen gehørspill, er det felt c) som har prioritet. Hvis hensikten derimot er å lære sangen "Alle fugler", er det felt a) som har prioritet.

Måten de ulike gjenstandsfeltene står i forhold til hverandre på, kaller Nielsen *fagets innholdsprofil*. Denne kan være mer eller mindre gitt ut fra fagets egenart, tradisjon osv. Han knytter dette til spennet mellom ars- og scientiaorientering, konkretisert i aktivitetsformene *produksjon, reproduksjon, persepsjon, interpretasjon og refleksjon*. Han mener at for estetiske fag er de fire første knyttet til a), mens *refleksjon* kan knyttes til b) c) og d).

Knyttet til Klafkis danningsposisjoner (se 2.3.1), kan a) og b) knyttes til material danning, d) ligger nærmest formal danning, mens c) kan høre hjemme i både material og formal danning. Sett i sammenheng mener Nielsen at de fire gjenstandsfeltene samsvarer godt med ideene i kategorial og kritisk danning.

Innhold i undervisningens før-nå-etter-perspektiv

Didaktikk, og særlig innholdskategorien, har tradisjonelt vært sett på mest som et planleggingsverktøy. Forholdene som er beskrevet over, om hvordan gjenstandsfeltene står i forhold til hverandre, er mest relevant i planleggingsfasen av didaktisk refleksjon. I del 2.5.3 skal vi se litt nærmere på i hvilken grad slik (bevisst) forhåndsplanlegging er mulig og hvorvidt det blir praktisert. Men det er, i tillegg til før-undervisningsperspektivet, mulig å betrakte det både fra et nåtids- og ettertidsperspektiv. Nielsen deler inn i kategoriene *intendert*, *aktualisert*, og *konstatert* innhold.

Denne inndelingen er altså et forsøk på å se innhold i ulike tidsperspektiver. Det trenger nemlig ikke å være slik at det intenderte innholdet er det samme som elevene har lært. Det intenderte innholdet står gjerne i nær forbindelse med læreplan og forskrifter, men også de planer som gjøres av læreren på lang og kort sikt. Det aktualiserte innholdet peker på det som faktisk blir tatt i bruk til enhver tid. Det konstaterte innholdet er det lærte innholdet, det eleven sitter igjen med – noe som vil være aktuelt blant annet i forbindelse med vurdering.

I klaver biinstrument kan det intenderte innholdet representeres ved at skolen har besluttet å bruke ett bestemt hefte som stemmer bra med den lokale fagplanen. Læreren bruker kanskje heftet en del, men velger samtidig å supplere med annet repertoar. Det aktualiserte innholdet blir noe annerledes enn det intenderte. Kanskje eleven øver mest på stykkene som ikke er hentet fra heftet, og dermed blir det konstaterte innholdet enda lenger unna det intenderte.

I eksemplet over tenkes før-nå-etter-perspektivet relativt langsiktig. Men det kan også gjelde for eksempel for én enkelt spilletime. Læreren har kanskje forberedt et stykke å gi til en elev (intendert). Eleven ønsker noe annet, og læreren etterkommer ønsket (aktualisert). Læreren finner noter på stykket, men eleven øver inn stykket ved å se på Youtube. Eleven lærer seg stykket og spiller med stor sikkerhet (konstatert), men har ikke fått øvd seg i notelesing. Hendelser som at eleven kommer med egne ønsker, og det at innstuderingen er gjort på en annen måte enn forventet, gjør at undervisning er en uforutsigbar aktivitet. Det går ikke alltid som lærere har tenkt. Bevisstheten rundt dette er en del av planleggingen. Læreren må være beredt til å endre plan underveis i undervisningen, og ha alternative planer eller alternativt innhold klart. Mer om dette i del 2.5.3.

Fire grunnkriterier

Hittil har jeg beskrevet de fire gjenstandsfeltene og de tre tidsperspektivene som Nielsen (2006) omtaler. I artikkelen omtales videre fire grunnkriterier, som særlig kan belyse hvilke forhold utenom selve undervisningskonteksten som kan spille inn når innhold skal velges.

- Basisfagsdidaktikk

Undervisningsfaget kan ha større eller mindre grad av strukturell tilknytning til basisfaget. Igjen kan det være snakk om grader av ars- eller scientiabetoning. (Nielsen påpeker at en viss sammenheng mellom basisfag og undervisningsfag er nødvendig for å unngå ghettoisering av undervisningsfaget). En tredje variant er basisfag med utgangspunkt i håndverk (Nielsen 1998). Hva som anses for å være basisfag i biinstrument, og hvordan innholdet styres av dette, er et spennende spørsmål. Lærere kan bære med seg ulike slike grunnleggende forståelser av dette forholdet. Dersom en lærer mener at den utøvende klavertradisjonen er basisfaget, vil biinstrument kunne bli et slags mini-hovedinstrument. En slik tilnærming faller inn under ars-betoning. Eleven spiller kanskje noe av det samme som blir brukt i hovedinstrument, bare tilpasset timeomfang og nivå. Hvis man derimot mener at biinstrument eller bruksklaver er et eget basisfag, vil man i større grad være opptatt av hva som er spesielt med biinstrument, og hva slags repertoar som er egnet til det. Bruksverdi vil gjerne stå sentralt i en slik tilnærming, og i så fall er håndverksdelen av basisfaget den mest framtrepende.

- Etnodidaktikk

Elevenes hverdagserfaring og lokalkultur er utgangspunkt for innholdsutvelgelse i denne posisjonen. Dette er en relevant kategori, som kan sees i sammenheng med elevmedvirkning og opplevelse av relevans. Både konkrete musikkstykker, men også stilarter som elevene omgir seg med til daglig kan utgjøre innhold i undervisningen.

- Utfordringsdidaktikk

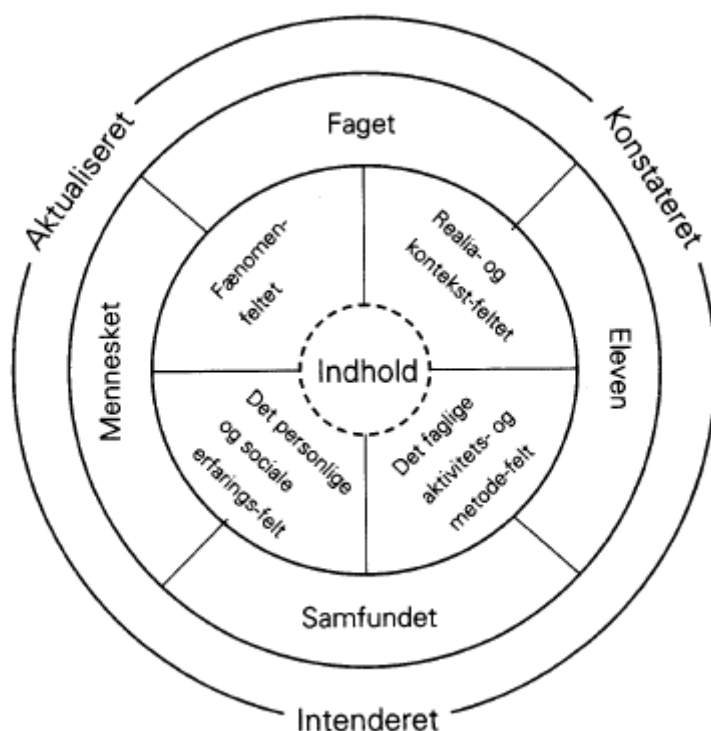
Aktuelle store og komplekse problemer kan være kriterier som styrer innhold. Denne innfallsvinkelen tilsvarer Klafkis kritisk-konstruktive didaktikk. Dette kriteriet kan ha indirekte relevans for min tematikk, men jeg har valgt å ikke behandle det videre, siden problemstillingen min ikke rommer denne type problematikk. Igjen vurderer jeg det slik at dette kriteriet har mer relevans for andre programfag, for eksempel musikk i perspektiv og musikk fordypning.

- Eksistensdidaktikk

I eksistensdidaktikk skal undervisningsinnholdet gi større selvinnstikk og innsikt i hva det vil si å være menneske. I denne retningen vurderer man gjerne en utforskende og spørrende holdning hos elevene som positivt, og det legges ofte opp til at det ikke trenger å finnes entydige svar. Et eksempel på slik innhold i biinstrumentundervisning kan være egenkomponert materiale.

Nielsen fremhever viktigheten av å ikke se på disse kriteriene som utelukkende, men heller kompletterende og samvirkende. Jeg mener disse kriteriene og hvordan de virker sammen, er relevant i musikkopplæring på videregående, særlig hvis man tar alle musikkfag og hovedområder i betraktning. Jeg vurderer det også slik at basisfagsdidaktikk og etnodidaktikk er de mest relevante for klaver biinstrument, og det er disse posisjonene jeg vil ta med videre når resultatene skal presenteres.

Sammenfattende modell:



Figur 2.1 Modell for didaktikkens innholdsbegrep.
(Nielsen 2006)

2.4 Standardisering og hefter

Jeg vil kort ta med noen begreper som kan være med å supplere de som allerede er nevnt innenfor de didaktiske teoriene. Fostås (2000) beskriver og diskuterer ulike sider av instrumentalundervisning. En av dem er bruk av instrumentalskoler og repertoarhefter. Hun omtaler ulike måter og ulike grader av bruk av slike standardiserte³ opplegg, og samtidig grad av individuell tilpasning. Jeg har beskrevet tre konkrete hefter laget for biinstrument klaver i del 1.5.2. Dersom man i stor grad bruker slike faste hefter i sin undervisning, vil elevene det gjelder naturligvis spille noe av det samme repertoaret. Et bredt utvalg av hefter kan legge til rette for store variasjonsmuligheter i repertoarvalg, mens det å bruke kun *ett* fast hefte fører til at repertoaret blir sterkt standardisert og ensrettet. Fostås (ibid:263) diskuterer i hvor stor grad ulike metodiske opplegg lar seg kombinere. Hun argumenterer for at det i mange tilfeller må være greit å ikke bare følge én bestemt metodikk (og dermed ofte et fast repertoar) i instrumentalundervisning. Det å følge et slik ferdigprodusert opplegg har mange likhetstrekk med mål-middel-tankegang og undervisningsteknologi (Hanken og Johansen 1998:208), hvor "noen" har omsatt de sentralgitte kompetansemålene til en innholds-"pakke" som skal kunne fungere for hvem som helst. Etter min oppfatning vil denne tilnærmingen kunne sette lærerens vurderingsevne til side. Og en slik reduksjon av lærerens innflytelse kan til og med være lærerens eget valg. Læreren er kanskje usikker på sin egen vurderingsevne, eller synes det er lettvis å slippe å ta stilling til repertoarspørsmålet. På en annen side kan jo valget av den éne metodikken med tilhørende repertoar være et gjennomtenkt og velbegrunnet valg fra lærerens side, og må da sees på som en del av den didaktiske refleksjonen.

Fostås (2002:263) betegner en annen ytterlighet med begrepet *eklektisme*. Begrepet brukes hos Fostås først og fremst i forbindelse med undervisningsmetoder, men har innvirkning på repertoar. Eklektisme vil føre med seg en ukritisk blanding av metoder – man velger stykker litt herfra og derfra, for eksempel stykker som man har erfart at mange elever liker. Mange metodeverk har et nøye gjennomtenkt opplegg for teknisk progresjon, repertoarbredde osv. Hvis undervisningen kun inneholder fragmenter fra slike opplegg, vil den overordnede ideen eller intensjonen fra forfatteren av heftet eller opplegget få liten betydning.

En gyllen middelvei kan, i følge Fostås, være en tankegang hvor man har ett kjernehefte, men som suppleres med tilleggskomponenter (ibid:264). Hun kaller dette for "prestekrave-

³ Fostås bruker ikke begrepet *standardisert*, men bruker ulike begreper som *felles repertoar* og *pensum*. Jeg har valgt begrepet *standardisert* eller *standardisering* når jeg snakker om at elevene spiller det samme seg i mellom.

modellen". Dette vil kunne sikre individuell tilpasning, men også stabilitet og forutsigbarhet i undervisningen.

Det vil likevel variere *hvor* individuelt, eller hvor standardisert repertoaret er. Graden av standardisering vil være ett av temaene som berøres i resultatkapittelet.

2.5 Lærertenkning

I denne delen vil jeg flytte oppmerksomheten fra innholdet og repertoar som sådant, og til læreren. I problemstillingen min spør jeg etter hvordan lærere begrunner valg av innhold. Til nå har jeg først og fremst snakket om hvilke egenskaper ved innholdet selv som gjør at det kan bli valgt eller valgt bort. Men også lærerens tenkemåte, bakgrunn og miljø vil være medvirkende faktorer. Derfor vil jeg i det følgende presentere noe forskning og teori om lærertenkning. Avsnittene som følger belyser noen ulike temaer: Lærereffektivitet nevnes kort, før jeg går noe grundigere inn på lærersosialisasjon (2.5.1). Deretter følger avsnitt om lærertenkning (2.5.2), planlegging(2.5.3), og til slutt lærerkultur og kollegaer (2.5.4).

Arfwedson (1994) presenterer i boken *Nyare forskning om lärare* noen hovedlinjer i særlig engelskspråklig lærerforskning på siste halvdel av 1900-tallet. Et gjennomgående poeng i denne boken er at læreres tankegang og avgjørelser rundt valg i undervisningen avhenger av en mengde faktorer. Selv om mye forskning har prøvd si noe generelt om lærertenkning og hva som kjennetegner en god lærer, er konklusjonen stadig at det kommer an på så mangt. Lærere forholder seg til en mengde individer med ulike bakgrunner, man forholder seg til fysiske rammer – ofte et klasserom, skolekode, samfunnet rundt, egen bakgrunn osv. Dette er til å kjenne igjen fra didaktikken med sine rammefaktorer og elevforutsetninger, men hos Arfwedson er hovedfokuset først og fremst å formidle forsøk på å beskrive virkeligheten gjennom empirisk forskning, og ikke formidling av didaktisk teori.

2.5.1 Lærereffektivitet og lærersosialisering

I første omgang presenterer Arfwedson såkalt effektivitetsforskning (ibid:18ff). I denne type forskning ser man på læreres adferd og forsøker å sette dette i sammenheng med elevenes karakterresultater. Arfwedson er meget kritisk til denne forskningen, og viser også til at resultatene peker i helt ulike retninger. I samme kapittel omtales også ekspert-forskning (ibid:39). Problemet med denne forskningen er at det er vanskelig å gjøre ekspertenes observerte handlinger til en allment gyldig framgangsmåte.

I min sammenheng anser jeg effektivitetsforskning som lite relevant. Grunnen er for det første at denne forskningen er gjort på klasseromsundervisning hovedsakelig i grunnskolen, og ligger dermed svært langt unna den undervisningsformen og -konteksten jeg tar for meg. For det andre er ikke min hensikt å finne ut hva som gjør undervisningen mest effektiv, eller å finne en ekspert-oppskrift for repertoar. Det eneste utbyttet jeg mener kan være relevant fra denne forskningen, er at den nettopp er med på å vise hvor vanskelig det er å komme fram til noen ideal-adferd eller ideal-tankegang hos lærere, også når det gjelder valg av lærestoff.

Mer relevant for denne oppgavens problemstilling er, det Arfwedson kaller lærersosialisering (ibid:42). Her fokuseres det på faktorer som former lærerens "koder", måter å snakke på, måter å tenke på, etikk osv. Disse faktorene deles inn i kronologiske kategorier:

Før utdannelsen

Alle lærere har en gang selv vært elever, og lærere man selv har hatt vil fungere som forbilder. Arfwedson sier at *"(...) såväl blivande som yrkesverksamma lärare nästan undantagslöst kan peka ut någon lärare från den egna skoltiden som antigen föredömligt eller avskräckande exempel"* (s45)

Nilsson (2005) viser til hvordan dette forholdet også gjelder instrumentallærere:

"... mästrelärlingkonceptet väger tungt inom instrumentalundervisningen, [...]Lärare försöker dessutom ofta efterlikna någon lärare som de själva tyckte om under sin elevtid. Många lärare i skolan i dag var sina egna lärares bästa elever och har trivits så bra i skolans värld att de stannade kvar där" (Nilsson 2005:53)

Forskningen viser altså at rollemodeller fra egen skolegang bidrar til å forme hvordan lærere tenker. Jeg har ikke vært ute etter navngitte forbilder eller skrekkeeksempler i min undersøkelse, men jeg vil likevel rette interessen mot forholdet mellom informantenes undervisning og deres egne erfaringer som elev i resultatutviklingen.

Lærerutdannelsen og praksis

En del forskning kan tyde på at lærerutdannelsen har begrenset innvirkning på lærersosialiseringen (Arfwedson 1994:47). Det kan snarere se ut til at mange lærere tar avstand fra sin egen utdannelsesbakgrunn, og anser den som lite relevant eller virkelighetsfjern. Arfwedson problematiserer dette, og påpeker at man nødvendigvis ikke er upåvirket av utdannelsen, selv om man uttrykker misnøye eller avstand fra den.

Forskning rundt *praksis* som en del av utdannelsen (ibid:50) er flertydig. Det henger sammen med at praksis gjennomføres og organiseres på høyst ulike måter. Dette gjelder trolig i like

stor grad i Norge som i Sverige, hvor Arfwedson tar sitt utgangspunkt. For eksempel er det avhengig av når og hvor man har gjennomført sin utdanning. Men tendensen, peker Arfwedson på, er at både studenter og veiledere betrakter denne som mer relevant og virkelighetsnær enn de teoretiske fagene.

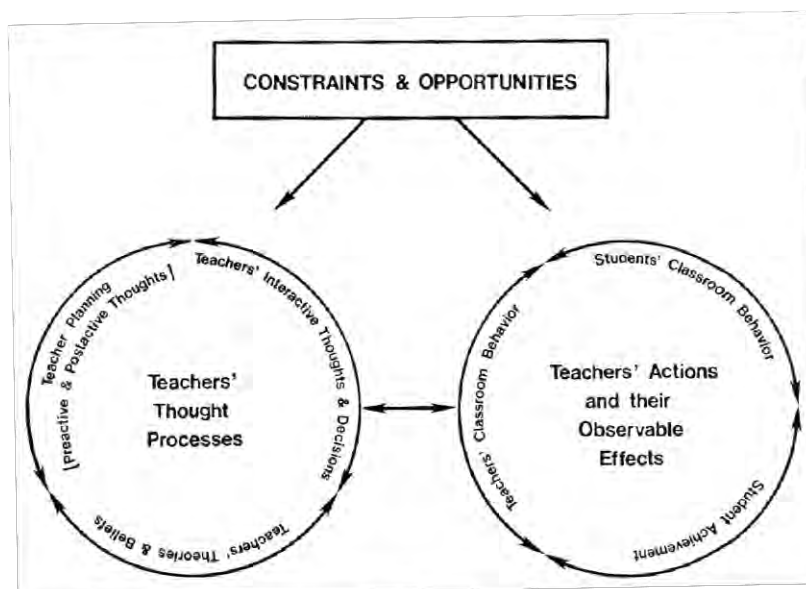
Problemstillingen min retter seg ikke direkte mot lærernes utdanning og praksis, men jeg har holdt muligheten åpen for at også disse faktorene kan ha en innvirkning på tenkning rundt lærestoff, og vil komme inn på det som en del av lærernes bakgrunn når jeg behandler resultatene i kapittel 4.

I yrket

At lærere blir formet på arbeidsplassen er det liten tvil om. På hvilke måter dette foregår kommer fram under de neste avsnittene, særlig i forbindelse med lærerkulturer.

2.5.2 Lærertenkning

Forskning om hvordan lærere tenker tar utgangspunkt i at lærervirksomheten består av en rekke valg og påvirkningsfaktorer – alle i komplekst samspill med hverandre (ibid:81). Det er utilstrekkelig å kun ta med ytre, observerbar adferd. Clark og Petersons "model of teacher thought and action" (fig. 2.3) forsøker å gi et bilde av samspillet mellom lærerens tenkning (venstre sirkel) og andre faktorer.



Figur 2.3 "A model of teacher thought and action." (Clark & Peterson 1986)

Den tidligere omtalte effektivitetsforskningen er opptatt av årsak og virkning, og gir seg utslag i modeller som preges av rettlinjede årsakssammenhenger. Modellen til Clark og Peterson mener jeg derimot tegner et godt bilde av gjensidigheten og kompleksiteten i lærer-virkksomheten i klasserommet. Jeg mener dette er en god og relevant modell også for min problemstilling. For det første ligger en slik modell nærmere en kvalitativ tankegang, hvor hensikten ikke er å måle, beregne og forutsi, men å skildre og beskrive – på akkurat samme måte som min problemstilling. For det andre pekere den på en del generelle forhold som etter min oppfatning er like relevant i enetimer i biinstrument som i klasseromsundervisning. For eksempel kan de to faktorene "Students' Classroom Behavior" og "Student Achievement" påvirke hvordan en biinstrumentlærer handler. Om en elev har øvd på spilleleksa eller ikke, eller om en elev er ukonsentrert og sliten, vil selvsagt i stor grad prege hvordan læreren gjennomfører undervisningen i en biinstrumenttime. Det understreker også det faktum at mye læreradferd er resultat av en improvisatorisk tilnærming, alltid åpen for uforutsette hendelser (Arfwedson 1994:67). Beredskap er et av de viktigste verktøyene, mer om dette i neste avsnitt.

2.5.3 Planlegging

Arfwedson viser til en omfattende undersøkelse fra slutten av 1960-tallet, foretatt av P. H. Taylor.

"Taylor fann, at det som dominerte læreres planeringsarbeite var elevenes behov, förmåga og interessen" (ibid:65)

Faste planleggingsmodeller ble i liten grad benyttet av lærerne i de undersøkelsene Arfwedson viser til, det er snarere kunnskap om elevene som legges til grunn. Det at elevene er hovedsaken og utgangspunktet i læreres planlegging, understøttes også av flere senere undersøkelser. Lærere anså en god relasjon mellom lærer og elev som viktigst (ibid:85).

Hvordan elevenes behov, forutsetninger og interesser preger planleggingen av innhold i biinstrumentundervisning, er et viktig tema i min undersøkelse. Hvordan lærere vektlegger dette, i hvilken grad de etterstreber individuell tilpasning, samt hvordan de forholder seg til konkrete repertoarønsker fra elevene, vil bli belyst i resultatdelen.

Arfwedson påpeker at selv om lærerne er innstilt på å planlegge med elevene som utgangspunkt, kan det være en utfordring å beherske spennet mellom "personmål – mål som har med enskilda elever att göra – och institutionskrav, dvs. mål som ställs upp för skolan, t.ex. prov, betygsättning." (ibid:103)

Denne motsetningen gjør seg gjeldende i biinstrumentundervisning i videregående i form av elevenes og lærernes ønsker og målsettinger for klaverspillet på den ene siden, og læreplanens kompetansemål på den andre siden.

I min sammenheng er det altså snakk om enetimer, og det gjør at det tilsynelatende kan være enklere å møte den enkelte elev og tilpasse undervisningen etter behov, forutsetninger og interesser. Jeg tror likevel det vil være en utfordring, uansett undervisningsform, i og med at det hele tiden er lærerens *opplevelse* av elevenes behov osv., som får noe å si. Læreren vil ha med seg en forforståelse inn i undervisningen. Denne forforståelsen utvikles stadig i møte med eleven. Lærerens tankegang rundt repertoarvalg vil da også utvikle seg. Læreren vil danne seg stadige erfaringer gjennom at eleven arbeider med et repertoar. Og oppfatning om hvilket repertoar som passer for en elev vil formes og utvikles gjennom disse erfaringene. (se om hermeneutikk i 3.2.1).

Selv i eneundervisning kan man som sagt heller ikke planlegge elevens forutsetninger, atferd, forberedelse eller dagsform. Planleggingen handler derfor i mye større grad om *beredskap*. Eksempler på begreper som kan beskrive denne type planlegging er interaktiv tankevirksomhet, plan-nøste og plan-nett/plan-vev. Interaktiv tankevirksomhet dreier seg om tenkemåte under pågående undervisning (ibid:67). Undervisningen formes og justeres kontinuerlig. Plan-nøste betegner en bred beredskap, og evnen til å plukke ut den mest anvendelige tråden i øyeblikket (ibid:67). Læreren tar høyde for at en undervisningsøkt eller -periode kan ta mange ulike vendinger. Da holder det ikke med én konkret plan, men en mengde mulige innfallsvinkler som kan plukkes fram når det trengs. Plan-nett/plan-vev er en lignende metafor, hvor man tenker seg et nett av ulike kunnskapstyper, som er vevd sammen og kan omdisponeres av læreren ved behov (ibid:77).

2.5.4 Lærerkultur og kollegaer

Forskningen på lærerkultur(er) forsøker å se på helheten framfor enkle årsak-virkningforhold. Konteksten får en sentral plass, og man snakker om flere kontekster eller kontekstlag og hvordan disse virker sammen (ibid:95). Eksempel på slike kontekstlag er klasserommet, kollegaer og nærmiljøet.

Alle disse kontekstlagene preger hver enkelt undervisningsvirksomhet, og gjør den unik. Kompleksiteten disse kontekstlagene utgjør, forteller noe om hvor vanskelig det er å si noe generelt – også om lærerkultur. Den er i høyeste grad kontekstbunden. Det som ved første

øyekast kan se ut som lærerens egne, individuelle beslutninger, er i virkeligheten et resultat av svært mange utenforstående faktorer.

Det finnes likevel forestillinger om lærere som nærmest bedriver "privat praksis" i klasserommet. En del forskning kan tyde på at mange lærere er isolerte og "holder på med sitt", mye på grunn av hvordan undervisningen er organisert (ibid:99). Organiseringen i separate klasserom gjør det vanskelig å drive kollegialt samarbeid og å utveksle erfaringer, mener noen (Sarason 1982, Huberman 1983). En slik organisering gjelder i høyeste grad instrumentalundervisning, der det er kun en elev og en lærer i rommet. Det kan være grunn til å tro at tendensen beskrevet ovenfor dermed også gjelder i biinstrumentundervisning, slik den er organisert i videregående.

Men Waller (Arfwedson 1994:131) presenterer et annet bilde. Man må se på de ulike typer relasjoner som finnes, og som indirekte gjør at læreren står i forbindelse med kollegaer og omverden. Elever og skoleledelse vil kunne fungere som mellomledd og bidra til indirekte kontakt mellom lærere i tillegg til den direkte kontakten som tross alt finnes. Overført til denne oppgavens kontekst kan vi tenke oss at den tette kontakten mellom lærer og elev i enetimer til og med kan styrke elevenes mellomledd-funksjon. McArthur (ibid:130) hevder dessuten at lærerne anser relasjonen til kollegene som den mest betydningsfulle faktoren for tilpasning til arbeidet og arbeidsplassen samt tilfredsstillelse med sitt arbeid. Denne faktoren etterfølges av elevenes framsteg og relasjoner, og deretter følger følelse av egne framsteg/utvikling i arbeidet.

Kommunikasjon og samarbeid mellom kollegaer som underviser i biinstrument vil berøres i resultatdelen. Jeg vil der komme inn på hvordan og i hvilken grad repertoarvalg diskuteres med kollegaer.

Det må også tas med at mange musikk lærere vil stå i en situasjon hvor definisjonen av *kollegaer* ikke bare viser til andre lærere, men like gjerne til andre musikere. Kommunikasjon med denne typen kollegaer vil da skje på helt andre arenaer enn på lærerværelset. For ansatte på musikklinje i liten stilling, som kanskje driver mye som freelance musiker ved siden av, vil dette kunne prege hele deres refleksjon rundt didaktiske spørsmål, også innholdsvalg. Bouij (1998) beskriver spennet mellom lærer-identitet og musiker-identitet, og hans undersøkelse viser at mange musikk lærere har elementer av begge typer identitet, men at det også varierer hvor mye man identifiserer seg med den ene eller andre yrkesgruppen. Dette kan også utvikle seg over tid. Også dette perspektivet skal jeg komme tilbake til i kapittel 4.

3. Metode

Metodiske avgjørelser vil avhenge av problemstillingens egenart, hva slags kunnskap man ønsker å innhente, hva slags kunnskap som er mulig å innhente, praktiske rammer, og hensynet til validitet og reliabilitet. Jeg vil i det følgende gjøre rede for og begrunne de metodiske overveielserne jeg har foretatt i løpet av arbeidet, og beskrive prosessen fra utforming av intervjuguide til verifisering av resultatene i undersøkelsen.

3.1 Metode sett i forhold til problemstillingen

3.1.1 En kvalitativ tilnærming

I vitenskapen skiller vi mellom to hovedkategorier – kvantitativ og kvalitativ tilnærming. En kvantitativ tilnærming er ofte preget av sterkt strukturerte undersøkelsesopplegg, statistiske analyser, og et objektivt kunnskapsideal (Thagaard 2013, Patel og Davidson 1995).

Den kvalitative orientering, derimot, innebærer at oppmerksomheten rettes mot *"de kulturelle, dagligdagse og situerte aspektene ved menneskelig tenkning, læring, viten, handling og vår måte å forstå oss selv som personer på. Denne tenkningen stilles opp som en motsetning til de teknifiserte tilgangene til forskning om mennesker"* (Kvale og Brinkmann 2009:31)

Kvales definisjon stemmer godt overens med min forskningsinteresse, da jeg har vært ute etter kunnskap om lærernes refleksjon rundt sine repertoarbegrunnelser knyttet til undervisningshverdagen. Jeg har vært mer opptatt av å finne ut *mer om* snarere enn å finne eksakte eller tallfestede svar på noe. Dessuten vurderte jeg det slik at refleksjon både i sin natur og sin form er uegnet for kvantitativ undersøkelse. Jeg forventet at noe av refleksjonen ville utvikles underveis i intervjusituasjonen. Min rolle som forsker var ikke å hente ut ferdig utviklede refleksjoner, men å legge til rette for at lærerne kunne uttrykke hvordan de tenkte gjennom samtale.

3.1.2 Kunnskapsinnhenting gjennom intervju

I følge Kvale og Brinkmann (ibid:49) bør kvalitative intervjuer forsøke å innhente kunnskap uttrykt i normalt språk, ved at intervjupersonene beskriver det de opplever og føler, og hvordan de handler, gjerne i spesifikke situasjoner. Intervjueren på sin side bør vise åpenhet for nye og uventede fenomener, være fokusert, og kunne håndtere flertydige svar (ibid: 50). Jeg ønsket altså å la lærere fortelle om sine begrunnelser, og så det som naturlig at informasjonsinnsamlingen foregikk mer som en samtale enn som en spørreundersøkelse. Jeg har valgt å bruke det som mange kaller et halvstrukturert eller semistrukturert intervju (Kvale

og Brinkmann 2009:23, Patel og Davidson 1995:55). Man benytter seg gjerne av en intervjuguide der hovedtemaene man ønsker å komme inn på er tatt med, sammen med spørsmål tilknyttet hvert tema. Intervjuguiden brukes ikke som et formular eller manus, men som et utgangspunkt for samtalen. Forskeren må være årvåken og åpen for at temaer som ikke er forberedt kan dukke opp, og samtidig sørge for at temaene man har planlagt å komme innom, blir berørt. Dette krever at intervjueren er svært godt forberedt, og har satt seg godt inn i teorien⁴ før undersøkelsen starter.

3.2 Forhold mellom teori og empiri – noen tilnærminger

Tilnærmingenes som beskrives i det følgende er ment å danne et bilde av hvordan jeg har ønsket at forholdet mellom teorien omtalt i kapittel 2 og empiri skal være i mitt arbeid. Jeg vil beskrive følgende tilnærminger til forholdet mellom teori og empiri: En hermeneutisk tilnærming, en tilnærming basert på abduksjon og en refleksiv tilnærming. Underveis vil jeg gjøre rede for på hvilken måte tilnærmingene er relevante for mitt prosjekt.

3.2.1 En hermeneutisk tilnærming

Hermeneutikk er læren om fortolkning (Patel og Davidson 1995). Den ble opprinnelig brukt i forbindelse med tolkning av bibeltekster, hvor man etterhvert innså at meningsinnholdet i en tekst både avhenger av den sammenheng teksten er blitt til i, og den som leser teksten. Den representerer en motvekt til det positivistiske kunnskapssynet, og er i dag en utbredt tilnærming innenfor samfunnsvitenskapene (ibid). I hermeneutikk er det viktigere hvilken *betydning* noe har, enn å lete etter korrespondens eller nytte/bruksverdi (Alvesson og Sköldberg 2008:48)

Et viktig begrep innenfor hermeneutikken er *forforståelse*. Dette handler i utgangspunktet om hvordan jeg som tolker noe – en tekst eller et fenomen, preges av min egen bakgrunn, livssyn, tidligere opplevelser osv. (Aadland 2004). I hermeneutikken er det viktig både å være bevisst sin egen forforståelse og hvordan den preger ens tolkning, og å ikke legge skjul på dens innvirkning når tolkninger skal presenteres.

Et annet viktig begrep innenfor hermeneutikken er *den hermeneutiske spiral* (andre ganger kalt *sirkel*). Den sirkulære bevegelsen er et poeng i denne metaforen. Innenfor et positivistisk kunnskapssyn illustreres ofte utviklingen av kunnskap som en rettlinjert prosess. I hermeneutisk tankegang er det derimot et preg av noe gjentakende, tilbakevendende. Man ser

⁴ Med *teori* mener jeg her teorigrunnet som er valgt ut fra problemstillingen. I mitt tilfelle i hovedsak didaktisk teori og teori om lærertenkning.

på kunnskap som noe ikke-statisk, ikke-endelig, men noe som stadig formes og endres (ibid). Hermeneutisk kunnskapsutvikling innebærer en dialektisk vekselvirkning hvor ny kunnskap settes opp mot eksisterende kunnskap. En måte denne vekslingen kan gi seg uttrykk i, er forholdet mellom forforståelse og tolkning. I møte med en tekst eller situasjon foretar man en tolkning basert på forforståelse. Tolkningen medfører samtidig at forståelsen må revurderes. Dette får igjen konsekvenser når man så går inn og skal tolke videre. Jeg har forsøkt å være bevisst på forforståelsen min av oppgavens tema – både hvordan denne var i det jeg begynte, og hvordan den har endret seg under arbeidet. Min forforståelse er redegjort for i del 1.4. Jeg har også prøvd å være bevisst på hva slags forventninger jeg hadde til informantene, basert på min egen bakgrunn og erfaring i yrket.

En annen måte å benytte en hermeneutisk tankegang på, er å veksle mellom del og helhet. Man kan godt studere en liten del av noe, men må også stadig evne å løfte blikket og forsøke å ta inn helheten. Dette vil gjerne endre synet på delene. Man må ta med seg noe av helhetsforståelsen når jeg går inn i delene igjen – og motsatt. I min omgang med teori har det vært viktig å klare å fordype seg i hver teori, men også se hvordan teorien henger sammen med annen teori. Likeens har jeg prøvd å se den enkelte informant, utsagn og refleksjoner som noe unikt, vekselvis med at jeg har prøvd å sammenligne informantene og deres refleksjoner med hverandre. Dessuten har hermeneutikken preget det stadig pågående tolkningsarbeidet mitt, da jeg stadig har måttet veksle mellom å se teori og empiri uavhengig av hverandre, og å se hvilke forbindelser og strukturer som finnes mellom disse.

3.2.2 Induksjon, deduksjon og abduksjon

I vitenskapelige sammenhenger der man ønsker å etablere teorier med den hensikt å *forklare* eller *fastslå* fenomener, brukes ofte begrepene *induksjon* og *deduksjon* for å betegne to motsatte tilnærminger (Alvesson og Sköldbberg 2008:54) Induksjon er når man samler informasjon om en rekke enkeltteksempler, og danner teori ut fra hva som er felles for dem. Deduksjon begynner derimot med teorien, og prøver gjennom empiriske undersøkelser å finne bevis for om teorien stemmer.

Alvesson og Sköldbberg (ibid) peker på at begge disse tilnærmingene har svakheter når det kommer til å forstå fenomener innenfor kvalitativ forskning. De representerer et mekanisk vitenskapssyn, og klarer ikke å fange opp underliggende mønster, tendenser eller strukturer.

Et alternativ til induksjon og deduksjon er *abduksjon*, en tilnærming som egner seg bedre dersom formålet er å *forstå* noe. Den innebærer at man for det første ser det tilfellet som

studies i lys av teori. Man ser om funnet stemmer med et allerede etablert mønster, ikke ulikt deduksjon. Men empirien skal slett ikke bare tjene som bevis på en teori, den skal også være et utgangspunkt for justering og styrking av teorien. Prosessen blir en stadig vekselvirkning mellom teori og empiri. Abduksjon er nært beslektet med hermeneutisk tankegang (se 3.2.1)

Abduksjon inneholder altså elementer fra både induksjon og deduksjon, men er mer enn en ren blanding av disse to. Abduksjonen evner å heve seg over det å kun lage et destillat av empirien (Alvesson og Sköldberg 2008:169). Empirisk tilknytning er nødvendig, men det er også nødvendig å ha nok avstand til empirien for å kunne se sammenhenger og trekke slutninger. Teorien gir mulighet til å bygge videre på allerede utviklet kunnskap, og en teoretisk tilknytning gjør det lettere å relatere sin egen forskning til annen forskning med samme teoretiske tilknytning.

Jeg har latt den abduktive tilnærmingen prege arbeidet mitt på den måten at jeg har vært opptatt av at det teoretiske grunnlaget ikke må bli en tvangstrøye, men at det må stå i en gjensidig vekselvirkning med empirien. Å forsøke å se funnene i lys av teori, men også teoriene i lys av funnene, har vært viktig for meg. Jeg har prøvd å være åpen for empiriske funn som gjør at teoriforståelsen min har blitt endret, og prøvd å være våken overfor uforutsette utsagn og betraktninger fra informantene. Men jeg har også latt teorien være et utgangspunkt for det jeg har forventet å finne (blant annet i form av intervjuguide), og aktiv søkt å innhente kunnskap hos informantene som berører temaer innenfor de etablerte teoriene.

3.2.3 En reflektiv tilnærming

Det finnes mange etablerte framgangsmåter for å håndtere sammenhengen mellom empiri og teori. Alvesson og Sköldberg (2008) beskriver en rekke slike framgangsmåter som er vanlige innenfor kvalitativ forskning, og deler disse inn blant annet etter hvor nært de forholder seg til empirien. Et eksempel på en empirinær metode er såkalt grounded theory, hvor man er opptatt av å ha en stor mengde data og framstille disse så uavhengig av tidligere teori som mulig (ibid:127). Hermeneutikk og kritisk teori har en mindre direkte tilknytning til empirien, og forsøker å tolke og avdekke bakenforliggende strukturer. En postmoderne eller poststrukturell tilnærming setter spørsmålsteget ved enhver direkte sammenheng mellom empiri og teori. Teorien blir her bevisst stående løsrevet fra empirien, og man er svært forsiktig med å sette noe inn i en større sammenheng.

Alvesson og Sköldberg (ibid) er opptatte av at man i et forskningsprosjekt ikke trenger å velge én bestemt av de ovenfor beskrevne framgangsmåtene. Det er helt naturlig at deler eller faser

av en forskningsprosess består av ulik relasjon mellom empiri og teori. De hevder snarere at det vil være en fordel med en fleksibel og kreativ prosess, der muligheten til å stadig bevege seg mellom slike posisjoner er tilstede.

Denne fleksible tilnærmingen kaller de *refleksiv metodologi* (*ibid:477*). Den er inspirert av hermeneutikken, men er flerdimensjonal i og med at den utvider perspektivet fra en tosidig veksling (beskrevet under hermeneutikk i 3.2.1) til å veksle mellom minst fire posisjoner. Det handler om å ikke være redd for verken tett (og muligens naiv) omgang med empirien, en tolkende posisjon hvor man søker mønstre og strukturer, en mer kritisk tolkning hvor man prøver å bryte med gjeldende oppfatninger, eller en språklig rettet og selvkritisk posisjon. Ved å bevisst kombinere disse tilnærmingene på en reflektert og kreativ måte, vil kunnskapen som kommer ut av forskningen sannsynligvis være mer hardfør, og være preget av kvaliteter som både virkelighetsforankring og teoretisk konsistens.

I min studie har særlig den refleksive tilnærmingens vekt på kreativitet vært et befriende og konstruktivt bidrag. Jeg har opplevd at jeg har kunnet forholde meg vekselvis tett og mindre tett til empiri og teori, så lenge jeg har hatt en overordnet bevissthet om nettopp hvordan jeg til enhver tid har forholdt meg. Denne tilnærmingen har ført til at jeg kunne bedrive empirinær tolkning vekselvis med overforenklede generaliseringer, og assosiasjonsbasert tolkning vekselvis med systematisk kategorisering av data.

3.3 Min posisjon som intervjuer

Når man velger å gjennomføre en intervjuundersøkelse, vil alle faser av undersøkelsen preges av den som gjennomfører den. Begrepet *forforståelse* er allerede omtalt og beskrevet under hermeneutikk (3.2.1). Som forsker har jeg min forforståelse av tematikken, av begrepene jeg tar i bruk og hvordan de henger sammen. Min forforståelse (se 1.4) vil prege utformingen av problemstilling, intervjuguide og transkripsjon. Jeg vil også ha en forforståelse om informantene, ha visse forventninger om hva de vil kunne svare på mine spørsmål.

Kvale og Brinkmann (2009:51, 99) legger vekt på den mellommenneskelige situasjonen, hvor gjensidig påvirkning alltid vil forekomme. I forberedelser til intervjuene har jeg måttet være bevisst på både min rolle som forsker, med den autoriteten det medbringer, men også på rollen som kollega. Under intervjuprosessen har jeg forsøkt å sørge for at samtalen verken blir for formell eller uformell.

Kvale og Brinkmann (ibid:37, 52) legger også vekt på det asymmetriske maktforholdet mellom intervjuer og intervjupersoner. Noe av poenget her er at man som intervjuer vil ha en bestemt rolle som gjør at intervjupersonene ofte ønsker å svare "riktig" på spørsmålene. Som intervjuer setter man premissene for samtalen (ibid:57). Dette er en uunngåelig ubalanse, og målet er ikke å fjerne eller jevne ut denne forskjellen, men å være klar over den.

Jeg har lyst til å ta med et intervju sitat i denne sammenhengen. I dette lille utdraget er det snakk om å bruke klaverstykker for å lære om tonearter.

L3: Og det spørsmålet kan man stille like fint selv om det står "Menuett in G minor". Fordi at det leser de ikke.

(Latter)

O: Nei. Jeg har gjort akkurat samme erfaringen! (Latter)

L3: Så det er alltid gøy å si – har brukt ti minutter på det – "men det står jo der, òg!"

O: Den er alltid gøy. Man må ha noen små gleder i biinstrumenttimer.

Dette viser en fortrolighet mellom meg som forsker og læreren jeg intervjuer. Vi opptrer her begge som kollegaer, med et felles referansegrunnlag. Begge har gjort samme erfaring i undervisningen sin. Fordeler med slik kollegialitet er at det skaper trygghet og bedre grunnlag for samme oppfatning av begreper. En utfordring er at jeg som intervjuer har måttet være særlig bevisst på å *ikke* ta denne felles begrepsforståelsen for gitt, og passe på å stille avklarende eller bekreftende oppfølgingsspørsmål. En annen utfordring er å ikke utnytte den trygge og uformelle atmosfæren slik at informantene utleverer mer enn de egentlig burde overfor en utenforstående intervjuer.

3.4 Utvalg

Utvalg av informanter kan gjøres på mange måter, men i kvalitativ sammenheng er det vanlig å benytte seg av *strategiske utvalg* (Thagaard 2013:60). Det betyr at man søker å finne informanter som har egenskaper eller kvalifikasjoner som egner seg for å belyse problemstillingen. I mitt tilfelle var det naturlig å henvende seg til lærere som underviser i klaver biinstrument på videregående.

I en kvalitativ studie vil det oftest være slik at utvalget ikke er representativt for en populasjon. Det er likevel mulig å definere noen kategorier man ønsker å sikre seg at er representert (Thagaard 2013:63). Jeg håpet å få med en noenlunde jevn kjønnsfordeling. Jeg

ønsket også en viss bredde i ansiennitet, geografisk tilknytning, og helst så mange forskjellige arbeidssteder som mulig. Det endelige utvalget besto av åtte lærere. Fire kvinner og fire menn. Ansienniteten deres var ganske jevnt fordelt mellom 0 og 27 år. De underviste på fem forskjellige skoler fordelt på tre fylker. Jeg mener dermed at de kategoriene jeg på forhånd hadde definert ble dekket på en tilfredsstillende måte.

I kvalitativ sammenheng er det ikke noe tallfestet svar på hvor mange informanter man trenger. Antallet intervjupersoner avhenger blant annet av formålet med undersøkelsen, dessuten av tid og praktiske rammer (Thagaard 2013:65). Man må heller ikke undervurdere verdien av å sette av tid til forberedelse og analyse av intervjuene (Kvale og Brinkmann 2009:129).

Framgangsmåten jeg brukte for å få tilgang til feltet, minner om den såkalte *snøballmetoden* (Thagaard 2013:56). Man benytter seg av personer med tilknytning til det miljøet man er interessert i, for å skaffe seg navn på aktuelle deltakere i studien. Jeg sendte ut epost til avdelingsledere på ganske mange videregående skoler (og i ett tilfelle en bekjent som var ansatt på en skole i en annen landsdel) med oppfordring til å videreformidle henvendelsen til aktuelle lærere. Jeg gjorde først avtale med tre informanter. Jeg bestemte meg for at jeg ville gjennomføre og analysere disse tre før jeg bestemte meg for hvor mange flere jeg ville ha med. Blant de tre var det to som hadde en del sammenfallende meninger og oppfatninger, og én som skilte seg betydelig ut. Den foreløpige konklusjonen var at det fantes et stort spenn i oppfatninger. Jeg så behovet for flere informanter for å kunne få et bedre bilde av dette spennet, og gjorde avtale med ytterligere 5 informanter. Noe av utfordringen med snøballmetoden, er at det fort kan bli mange deltakere innenfor samme nettverk eller miljø. Jeg var bevisst på dette, og sørget for å henvende meg til kontaktpersoner på forskjellige skoler i forskjellige fylker.

Kvale og Brinkmann (2009:129) snakker om såkalt synkende utbytte. Etterhvert som man har et visst antall informanter, vil det ikke nødvendigvis tilføre så mye ny kunnskap om man øker antallet ytterligere. Etter å ha gjennomført og analysert alle åtte intervjuene, opplevde jeg at endel utsagn og oppfatninger gikk igjen, og inntrykket mitt var at jeg nå hadde en tilfredsstillende datamengde for å kunne si noe om tendenser og variasjoner i lærernes begrunnelser for repertoarvalg.

3.5 Praktisk gjennomføring

3.5.1 Utforming av intervjuguide

Noe av utgangspunktet for intervjuguiden er selvsagt problemstillingen. Jeg begynte arbeidet med guiden ved å se på selve problemformuleringen, og formulerte noen foreløpige underproblemstillinger. Disse ble snart modifisert og utdypet gjennom å koble dem til teoretiske begreper hentet fra teoriene omtalt i kapittel 2. Jeg arbeidet også med å finne formuleringer som gjorde det lettere for informantene som ikke hadde noe forhold til teorien, å relatere spørsmålene til sin undervisningsvirksomhet.

Kvale og Brinkmann (2009:99) sier at *"det er viktig med kunnskap om intervjutemaet for å kunne stille gode oppfølgingsspørsmål når intervjupersonen svarer. Kvaliteten på de produserte data i et kvalitativt intervju avhenger av kvaliteten på intervjuerens ferdigheter og kunnskaper om temaet"*. Ett ledd i prosessen for å sikre dette, var at jeg forsøkte å sikre at hovedbegrepene og de viktigste kategoriene i teorien var representert i intervjuguiden. I praksis innebar dette at intervjuguiden ble utformet etterhvert som jeg utviklet forståelse for de ulike teoriene. Intervjuguiden ble ganske omfattende, og bestående av mange mulige underspørsmål. Jeg gjorde meg opp en mening om i hvilken grad hvert hovedtema, men også de enkelte spørsmålene i intervjuguiden, var knyttet til en eller flere teoretiske elementer. Den opprinnelige intervjuguiden vokste dermed ut av sin opprinnelig tiltenkte form, og ble til et hjelpedokument for eget bruk i forberedelsene til intervjuene. Ut fra dette utformet jeg den endelige intervjuguiden som en forenklet versjon av hjelpedokumentet, med hovedtemaer og mer generelle spørsmål. Intervjuguiden slik den ble sendt ut til informantene, finnes i appendiks. Jeg mener at arbeidet med å knytte teori til potensielle spørsmål og temaer i intervjuene bidro til både å sikre at ulike sider av teoriene ble berørt under intervjuene, og til at jeg hadde mye av teorien i "bakhodet" både før og under intervjuene, samt under arbeidet med tolkningen av dem.

3.5.2 Prøveintervju

Før hovedundersøkelsen gjorde jeg ett prøveintervju. Dette var nyttig for å få et bilde av tidsbruk, utfordringer og hvilke justeringer som eventuelt trengtes. Jeg ble særlig klar over hvor lett det var å legge ord i munnen på informanten. Jeg gjorde også noen mindre endringer i intervjuguiden etter prøveintervjuet.

3.5.3 Hovedundersøkelse

Hovedundersøkelsen besto, som tidligere nevnt, av åtte intervjuer. Etter å ha klarert studien med NSD⁵ og korrespondert med de aktuelle lærerne, sendte jeg lærerne intervjuguide og samtykkeerklæring (begge disse finnes i appendiks) en tid i forkant. Selve intervjuene foregikk på lærernes arbeidsplasser, med unntak av én som etter eget forslag og av praktiske grunner ønsket at det kunne foregå hjemme hos henne.

Jeg benyttet en digital lydopptaker med innebygget mikrofon til opptakene. Før jeg startet opptakene, sørget jeg for en kort innledende samtale for å sjekke at intervjuguiden og samtykkeerklæringen var ok for lærerne, og om de hadde noen spørsmål før vi begynte. Alle de spurte lærerne ga sitt samtykke til å delta. Jeg la også opp til en liten samtale etter at opptakeren var stoppet, i tilfelle læreren ønsket å tilføye eller spørre etter noe uten at dette ble med på opptaket. I et par tilfeller opplevde jeg at de da sa noe som kunne være relevant. Jeg spurte da om det var greit at jeg noterte ned det som hadde blitt sagt, og om jeg kunne inkluderte det i materialet.

3.5.4 Umiddelbare refleksjoner

Tanker, ideer og refleksjoner som dukker opp underveis i intervjusamtalen kan være verdifulle å notere ned så raskt som mulig (Kvale og Brinkmann 2009). Det er ingen garanti for at dette vil dukke opp igjen på samme måte under transkripsjon og senere analyse av intervjuetekstene. Den umiddelbare opplevelsen kan ha et mer helhetlig preg enn hva en detaljert tekstanalyse vil kunne føre til. Jeg forsøkte å "ta vare" på denne umiddelbare opplevelsen ved å skrive ned noen korte betraktninger rundt intervjusamtalen jeg nettopp hadde hatt, og disse ble nyttige supplementter i analysearbeidet.

3.6 Transkripsjon

Jeg valgte å transkribere alle intervjuene helt igjennom. Dette tok en del tid, men jeg synes dette var en givende aktivitet, hvor nyanser og interessante problemstillinger stadig åpnet seg.

Lydkvaliteten på opptakene var stort sett tilfredsstillende. Det var for det meste enkelt å høre hva som ble sagt, bortsett fra noen ganger hvor mobilsignaler slo forstyrrende inn.

Jeg var forberedt på at det ville være helt umulig å gjengi eksakt alle ord som blir sagt. Skriftspråk og talespråk er en gang to forskjellige ting (ibid 188-192). Dette fikk jeg stadig

⁵ NSD står for Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste, og er personvernombud for forskning. De behandler søknader fra institusjoner og forskere om bruk av personopplysninger i forskning.

merke i transkriberingsprosessen. Småord og avbrutte setninger var det mye av, og jeg forsøkte å gjøre et kompromiss mellom å være nøyaktig, og samtidig ikke å framstille det som informantene (og jeg selv) sa som totalt usammenhengende. Likeens er det svært begrenset hvor mye av tonefallet man kan få med. Jeg valgte å utheve noen ord i kursiv, når ordet var ekstra betont, eller når det bidro til å klargjøre meningen med setningen.

Jeg fant det praktisk å bruke tekstbehandlingsprogrammet Word til selve transkriberingen. Avspilling av lydopptakene ble gjort ved at jeg åpnet lydfilen fra minnekortet i et eget avspillingsprogram som hele tiden lå side om side med Word, slik at jeg hadde lett og rask tilgang til å sette på pause og å gå tilbake i opptakene.

Hele tiden mens jeg transkriberte, laget jeg kommentarer i marginen på dokumentet, som inneholdt stikkord og påminnelser om hva som var temaet. Stikkordene var noen ganger knyttet til teoretiske begreper og kategorier, andre ganger kun som en huskelapp eller som et verktøy for å sammenlikne uttalelser fra de ulike informantene. Disse notatene var gode å ha i analysearbeidet, og dannet noe av grunnlaget for kategorier jeg benyttet i den videre tolkningen.

For meg ble ikke transkriberingen en passiv og teknisk prosess, men preget av aktiv refleksjon og engasjement. Jeg erfarte at transkriberingsfasen innebar elementer av tolkning. Alvesson og Sköldberg (2008:508) omtaler dette som *primærtolkning*, og i dette ligger en erkjennelse at det i prinsippet ikke finnes noe som kan kalles "rene" data, men at også transkriberingen er en tolkningsprosess.

3.7 Analyse

Det finnes ingen standardframgangsmåte for å analysere kvalitative data. Dette har mye å gjøre med egenarten til den kunnskapen man er ute etter (Kvale og Brinkmann 2009). Å ikke bruke et fast mønster eller en bestemt oppskrift for å analysere data kan tilsynelatende gjøre prosessen mer kaotisk og slumpete. Men det trenger ikke være tilfelle. Det er snarere slik at metoden blir til underveis. Og fordelene ved denne "ikke-metodiske" metoden, er at man kan dra nytte av synsvinkler og nye betraktninger som måtte dukke opp underveis.

Den første delen av analysearbeidet mitt var preget av at jeg ønsket å stille mest mulig åpent i møte med empirien. Jeg lot notater fra hele prosessen til da, danne grunnlag for refleksjon. Denne refleksjonen pågikk kontinuerlig helt fra før jeg begynte det første intervjuet.

Jeg så likevel behovet for en mer systematisk gjennomgang av funnene, og valget falt på kategoribasert analyse, beskrevet hos Thagaard (2013:158).

Thagaard (ibid) skiller mellom personsentrerte og temasentrerte analytiske tilnærminger. I en personsentrert tilnærming vil man legge vekt på å få fram det spesielle ved hver informant. I en temasentrert tilnærming velges bestemte temaer ut på tvers av informantene. Man gjør gjerne et utvalg av uttalelser som kan belyse et tema fra forskjellige vinkler. Min analyse lå nærmest en temasentrert tilnærming. Jeg mener det er nok et element som styrker koblingen mellom teori og empiri. Det er viktig for en god temasentrert tilnærming at dataene fra hver informant berører de samme temaene (ibid:182). Dette mener jeg at jeg klarte å oppnå, i og med at jeg allerede i intervjuguiden hadde delt inn spørsmålene i temaer. Jeg var ganske nøye på sikre at det ikke gjensto noen uberørte hovedtemaer når intervjuene var ferdige. Selvsagt var det noen som hadde mer å snakke om innenfor et tema enn andre, og det dukket dessuten opp noen temaer underveis som var såpass interessante at jeg ikke så noen grunn til å utelate dem bare fordi ikke alle informantene var blitt spurt om dem.

I den kategoribaserte analyseprosessen foretok jeg først en koding av alle transkripsjonene (Kvale og Brinkmann 2009:208). Tekstene ble delt opp i korte blokker, der jeg forsøkte å sette på en eller flere "merkelapper" med temaer som ble berørt. I denne fasen ville jeg unngå å tolke eller tyde ut noen mening, jeg bare konsentrerte meg om hva det ble snakket om. Så opprettet jeg en kolonne ved siden av tekstutdragene, hvor jeg foretok det som Kvale og Brinkmann kaller *meningsfortetting*. Meningsfortetting innebærer å sammenfatte det som er blitt sagt under de ulike temaene med kortfattede formuleringer (ibid:212). Jeg prøvde i denne fasen å ta hensyn til kriterier for hermeneutikk, abduksjon og refleksiv metode beskrevet tidligere. Begreper fra teorien jeg til da hadde satt meg inn i ble brukt, men også termer fra dagligtale eller termer som var direkte hentet fra informantene.

Jeg opprettet så et stort regneark, hvor alle kategoriene ble satt opp i hver sin kolonne. Jeg limte inn samtlige celler med koder som samsvarte med temaene, og de kortfattede tolkningene under hverandre, sortert etter informanter. Mange av tolkningene ble satt inn under flere helt ulike kategorier, noe jeg mener var viktig for at ikke tolkningen skulle bli for ensidig. Jeg mener jeg fikk en oversiktlig sammenstilling, hvor jeg både kunne studere temaene på tvers av informanter, og i noen grad informantene på tvers av temaene.

Jeg opplevde mange fordeler med en slik systematisk prosess. Blant annet mener jeg det styrket validiteten (se 3.8.2), i og med at jeg for hver eneste operasjon måtte forholde meg

reflektert og selvkritisk overfor valg av koder, kategorier og tolkninger, og med hvilke formuleringer jeg valgte å presentere funnene.

3.8 Reliabilitet og validitet

Reliabilitet og validitet er to faktorer som ofte brukes for å verifisere en undersøkelse. Jeg skal i det følgende gjøre kort rede for hvordan disse faktorene kan sees inn i en kvalitativ sammenheng, og forsøke å beskrive i hvordan min undersøkelse forholder seg til dem.

3.8.1 Reliabilitet

Reliabilitet viser til forskningens konsistens og troverdighet. En høy grad av reliabilitet innebærer at forskningsresultatene er reproduserbare, altså at en annen undersøkelse gjort på et annet tidspunkt vil ende opp med de samme resultatene (Kvale og Brinkmann 2009:250).

Konsistens mellom ulike undersøkelsessituasjoner trenger ikke å være så relevant i kvalitativ forskning (Thagaard 2013:203). Det at forskeren gjør rede for framgangsmåten blir da et viktig element for å synliggjøre forskerens innvirkning på prosessen, og dermed styrke reliabiliteten.

Reliabilitet gjør seg gjeldene i hele undersøkelsesprosessen, fra utforming av intervjuguide til transkripsjon og tolkning (Kvale og Brinkmann 2009:250). Noe av det viktige er at forskeren hele tiden er klar over sin posisjon og forforståelse. Når det gjelder intervjuguide og gjennomføring av intervjuer, vil for eksempel det å stille ledende spørsmål svekke reliabiliteten. Forskeren må være bevisst på egne ordvalg og antydninger som kan prege informantens uttalelser.

I min undersøkelse forsøkte jeg å ta hensyn til mange mulige innfallsvinkler i intervjuguiden. Jeg bestrebet meg på å formulere spørsmål så åpent som mulig. Jeg erfarte likevel at det dukket opp en del ledende spørsmål fra meg da jeg skulle intervjuer. Noen ganger i form av betoning eller vektlegging av spesielle ord, andre ganger i form av oppfølgingsspørsmål som la opp til ja-og-nei-svar. Hvis man skal ta hensyn til reliabilitet på en streng måte, kan dette umiddelbart sees som et svakhetstegn i min undersøkelse. Men jeg velger å se det som et element som førte til at intervjusamtalene ble mer naturlige, at det stort sett var med på å drive dialogen framover. Dette stemmer overens med det Kvale og Brinkmann (2009:250) sier i forbindelse med reliabilitet i kvalitativ forskning: En for sterk fokusering på reliabilitet kan motvirke kreativ tenkning og variasjon.

Problematikken med ledende spørsmål var jeg også til dels klar over under selve intervjuene, og jeg mener jeg har klart å balansere dem med spørsmål som åpner for andre synsvinkler. Dessuten opplevde jeg flere ganger nødvendigheten av ledende spørsmål for å sikre, eller i hvert fall øke sannsynligheten for, at jeg hadde forstått en informant riktig.

3.8.2 Validitet

Begrepet *validitet* tilsvarer gyldighet (Thagaard 2013:204). I tradisjonell, naturvitenskapelig forskning er validitet knyttet til å sørge for at metoden er best mulig egnet til å finne et resultat hvor man kan argumentere for at man har funnet sannheten.

Validitetsbegrepet henger sammen med synet på hva sannhet er, og i kvalitativ sammenheng er det ikke interessant å finne noen allmenngyldig, enerådende sannhet. At noe er gyldig kunnskap, innebærer at ulike oppfatninger prøves ut og forhandles, at kunnskapen kommuniserer med eksisterende kunnskap, og at den lar seg anvende (Kvale og Brinkmann 2009:252). Konsekvensen av disse kunnskapskriteriene blir at vi kan snakke om håndverksmessige, kommunikative og pragmatiske sider av validiteten. Kvale og Brinkmann (*ibid*) betoner dessuten at validiteten ikke kun må brukes som en siste kvalitetskontroll, men må gjennomsyre hele forskningsprosessen.

Validitet som håndverk handler om forskerens faglige dyktighet, og bevissthet og åpenhet rundt de valgene man gjør. En god håndverksmessig validitet avhenger også av å stadig stille kritiske spørsmål rundt egen tolkning av teori og empiri. Den kommunikative siden handler om forskerens bevissthet om sin posisjon i forhold til resten av feltet. En god kommunikativ validitet gjør det mulig å relatere forskningen til annen forskning. Dessuten innebærer kommunikativ validitet at både informanter og andre med tilknytning til feltet kan kjenne seg igjen i det som blir presentert. Pragmatisk validitet handler om hvorvidt forskningen har noen bruksverdi, om den utgjør noen forskjell for feltet.

Jeg har prøvd å ivareta en god håndverksmessig og kommunikativ validitet. Jeg har i hele prosessen forsøkt å bruke min kunnskap og erfaring på best mulig måte. Jeg har prøvd å formidle resultatene av undersøkelsen i en form og i et språk som skal gjøre det mulig å relatere til både tidligere og framtidig forskning, og som samtidig gir mening for dem som kjenner feltet. Den pragmatiske validiteten er også forsøkt ivaretatt, i og med at jeg har valgt et tema og en problemstilling som ikke har vært behandlet tidligere. Jeg håper og tror at denne oppgaven tilfører noen nye perspektiver, og kan øke bevisstheten om repertoarvalg i biinstrument klaver på videregående skole.

4. Resultater

I dette kapitlet presenterer jeg resultatene av undersøkelsen. Utgangspunktet er problemstillingen "*Hvordan begrunner lærere i biinstrument klaver på videregående valg av repertoar i undervisningen?*", og den er også utgangspunktet for hvordan jeg vil diskutere resultatene i lys av teorien.

Rekkefølgen og inndelingen av kapitlet som følger er gjort hovedsakelig på bakgrunn av kategorier som jeg kom fram til i løpet av analyseprosessen, men jeg har også tatt hensyn til kategorier fra teorikapitlet.

Det er fire hoveddeler. Del 4.1 tar for seg to hovedvariabler som er typiske. 4.2 handler om hvordan repertoar velges med eleven som utgangspunkt. I 4.3 rettes fokus mot kvaliteter i selve lærestoffet som gjør at det er egnet til biinstrumentundervisning. I del 4.4 handler det om lærerens bakgrunn, kollegaer og hvordan lærerne så på sin rolle i å tilrettelegge for god biinstrumentundervisning gjennom valg av repertoar. I hver av hoveddelene legger jeg først fram resultater, i form av sitater, beskrivelser og tolkninger av det som kom fram i undersøkelsen knyttet til de forskjellige temaene. I slutten av hver hoveddel foretar jeg en sammenfatning og kort teoretisk drøfting hvor jeg forsøker å belyse funnene i undersøkelsen med relevant teori fra kapittel 2.

4.1 To hovedvariabler

I denne delen vil jeg trekke fram to hovedvariabler knyttet til repertoarvalg som vokste fram i analysen av det empiriske materialet. Grad av standardisering og grad av notefritt repertoar synes å være gjennomgående faktorer som preget repertoarvalg. Begge variablene så ut til å være en medvirkende faktor for hva elevene endte opp med å spille.

4.1.1 Grad av standardisering

En av de tydeligste forskjellene mellom lærerne jeg intervjuet, var i hvilken grad de brukte samme eller forskjellig repertoar for alle elever. Jeg har valgt å bruke begrepet *standardisering* om det at det blir brukt det samme repertoaret på flere elever. Fullstendig standardisering innebærer liten grad av individuell tilpasning. Ofte henger standardisering nært sammen med det å bruke et hefte, men i prinsippet kan det også handle om at læreren selv har en formening om hva som er kjernepensum i faget. Alle lærerne i studien ga uttrykk for at det ble benyttet en viss grad av standardisering i deres undervisning. En viss grad av fast repertoar, men samtidig en viss grad av variasjon fra elev til elev var typisk.

L8: Men det er likevel, sjøl om jeg har eget opplegg for hver elev, så er det likevel sånn at det er en del stykker alle får lov å prøve seg på. [...] Elevene sjøl vil gjerne spille "Til Elise" når de får den til. Og så er det noen ragtimes som går igjen. Og, ja. Ellers så prøver vi å variere.

Det varierte likevel mellom lærerne i hvor stor utstrekning de brukte et standardisert repertoar, og som vi skal se i det følgende, hang graden av standardisering sammen med både metodisk tilnærming, egen bakgrunn og flere andre faktorer.

Å bruke ett hovedhefte

Klaverhefter er en utbredt komponent i klaverundervisning (Fostås 2000). Som beskrevet i kapittel 1.5.2, finnes det egne hefter for bruk på biinstrument i videregående. Det finnes også et stort antall repertoarhefter og pianoskoler som er ment for andre aldersgrupper, eller som spesialiserer seg på en bestemt sjanger eller metodisk tilnærming (1.5.2, Fostås 2000). Alle lærerne i studien var godt kjent med mange av disse heftene, men det varierte på hvilken måte, og hvilken grad de ble brukt. Noen baserte seg på det samme heftet for alle elever.

L1: Når jeg velger repertoar, på VG1, så er det jo stort sett mange som ikke har spilt piano før i det hele tatt. Og da, vi har hefter på biblioteket her, som er "Modern Course for Piano" som vi bruker. Thompson – sånne røde hefter. Kurs 1 på VG1 og kurs 2 på VG2.

Her var det ett og samme hefte for alle elever som gjaldt. Valg av hefte var ikke tilfeldig. Lærerne som brukte faste hefter, ga uttrykk for at dette var en gjennomtenkt praksis, der mye annet var valgt bort.

L2: Og så, for fire-fem år siden, tror jeg, så ble vi enige om at vi skulle bruke ei bok. [...]. Da fikk vi kjøpt inn klassesett av den. Og det hadde flere formål. Det var ei bok som lærerne, ja noen av oss musikk lærerne, hadde gått i gjennom. Og sjekket ut at den her boka, den har bra progresjon. Og den har endel musikkteori sånn at det passer med anvendt musikk lære. Og stykkene er komponert på en måte som vil være et grunnlag for de i komponering når de kommer på vg2.

Heftebruken slik den omtales her, var et resultat av en prosess der kollegaene sammen hadde kommet fram til et pensum. Dermed ble repertoarvalget fremdeles et aktivt valg, selv om beslutningen var blitt tatt i kollegiet og ikke av den enkelte lærer. En slik kollegial beslutning gjør at man har de samme stykkene å forholde seg til når ulike sider ved faget skal diskuteres. Et eksempel på en slik side av faget er vurdering, og jeg kom innom nettopp denne siden i samtale med flere av lærerne.

O: Tenker du at det for eksempel er lettere å vurdere også, å sette karakter når du har for eksempel... Du kan si "ja, hvor langt har du kommet i den boka?"

L2: Ja, det har jeg gjort – og gjør, at jeg snakker med for eksempel [navn på kollega], som òg er på [navn på skole], for vi sitter ved siden av hverandre. Og hvis vi er i tvil da, så spør, så har jo han kommet dit, og så... Ja.

En annen lærer hadde et annet syn på sammenhengen mellom standardisert repertoar og vurdering:

L3: Jeg synes ikke det gjør vurderingen enklere. [...] Å tenke at "nå har eleven spilt det stykket, så nå er eleven så god", det er jo bare tull å tenke mener jeg. Fordi...

O: Fordi at det er så mange andre variabler?

L3: Ja. Så jeg er også av den grunn for eksempel ikke så opptatt av sånne repertoar-lister. Fordi å se hva en elev har spilt på papiret, det er jo helt meningsløst.

Sitatet over peker på at det å ha "vært gjennom" et stykke kan innebære mange grader av beherskelse. Men de lærerne som ofte brukte hefter og standardisert repertoar, ga inntrykk av at nettopp det å "komme igjennom", kunne være et poeng i seg selv.

L2: Også er det en annen grunn til å ha den boka, da, som klassesett. Og det er at når vi er forskjellige lærere som har faget, så er vi òg sikra da til en viss grad, at elevene får det samme tilbudet, går i gjennom samme kverna.

Slik sitatet over sier, kan standardisering på tvers av lærere være med å øke elevenes opplevelse av rettferdighet og "felles skjebne". Alle skal gjennom det samme.

Å plukke fra hefter

Et alternativ til å bruke ett fast hefte, er å bruke flere hefter som en kilde å hente repertoar fra. Flere lærere beskrev hvordan de hentet ut ting fra flere hefter.

L8: Vi har kjøpt inn noen hefter, som vi prøver å bruke endel. Men det er ikke helt på nybegynnerstadiet, da. Det er litt viderekoment. Piano Favourites. [...] Også har vi brukt litt Pianogehör. 2, 3. Og Tramp i klaveret. Den kjøpte vi inn for noen år siden, og prøvde å bruke. Så vi har jo noen hefter som vi mer eller mindre bruker.

O: Men det er mer sånn at du plukker fra dem, da?

L8: Ja. Jeg gjør det.

Denne læreren hadde også prøvd å holde seg til ett hefte, men fant det ikke tilfredsstillende:

L8: Jeg har virkelig prøvd å bruke ett hefte helt fast. Men jeg har ikke klart det. Fordi jeg har ikke funnet ett hefte som klarer å romme alt. Rett og slett. Jeg må variere. Ikke nødvendigvis for min egen del, men det er ulike kvaliteter i ulike hefter. Og ett hefte har jo ett system.

Det å plukke fra hefter gjør det mulig for læreren å innta en mer aktiv rolle i å velge ut innhold i det daglige. Læreren blir den som vurderer kvalitet og relevans på stykkene. Lærerne jeg snakket med, virket som de var bevisste og reflekterte rundt sine valg, og forholdt seg kritiske til hva de valgte og valgte bort.

4.1.2 Gehørspill – notefritt repertoar

Jeg var interessert i å vite hvor stor grad gehørspill preget repertoarvalget. Gehørspill er et vidt begrep. Umiddelbart kan man assosiere det med spilling hvor noter ikke har vært i bruk ved innstudering. Men gehøret er forhåpentligvis i bruk uansett hvordan et stykke innstuderes. Et kanskje mer presist begrep er "notefritt". Fostås (2004) nyanserer imidlertid også notefritt-begrepet, og mener at dette heller ikke er noe entydig. Det å ikke benytte noter, gir mange muligheter for innfallsvinkler. Fostås snakker om notefri-kategoriene imitasjon, gehørspill, planking, utenatspill, improvisering, komponering og arrangering. Gehøret er i aktivt i bruk i alle disse aktivitetsformene, men former for notasjon kan være i bruk til en viss grad, eller i en periode av prosessen. Jeg bruker notefritt-begrepet i den betydningen hvor både innstudering og spilling foregår uten noter, når ikke annet er spesifisert.

Notefri tilnærming i biinstrument framtrer *både* som en arbeidsform knyttet til bestemte ferdigheter – å innstudere og spille uten noter, hvor læringsaktiviteten er noe av innholdet. Og samtidig er det en undervisningsmetode med karakteristiske komponenter som lytting og forespilling.

Alle lærerne brukte noen grad av notefritt innhold, men det varierte i hvilken utstrekning. Hos dem som brukte det, kom det fram at notefri-kategoriene imitasjon, gehørspill, planking og til en viss grad utenatspill var i bruk, mens improvisering, komponering og arrangering ble det snakket lite om. Noen brukte altså notefritt repertoar regelmessig, og så klare fordeler ved å droppe notene også helt i startfasen:

L3: Man kan få ting til å låte veldig greit for en biinstrumentelev med lavt nivå, hvis man jobber notefritt. Fordi selve notelesingen er ganske komplekst. [...] En popmelodi notert har jo veldig mye synkoper som regel. Og da er det jo vanskelig å lese. Men meget enkelt å høre og spille.

Flere av lærerne uttalte likevel at de anså notebasert innhold som det primære, og mest nyttige for andre musikkfag. De brukte kanskje noe notefritt, med anså dette som et unntak. Ofte var da bruken av notefritt repertoar knyttet til motivasjon, gjerne som en belønning for god innsats med et krevende notestykke, eller som et avbrekk fra det vante.

L7: Så er det mer at jeg tar fram gehørspillinga når jeg merker at "nå er det er metningspunkt". Så kan vi på en måte bruke gehørbasert spilling som et slags avbrekk.

Hos dem som vanligvis brukte mye standardisert repertoar, kunne gehørspill og notefritt repertoar representere en mulighet for mer individuell tilpasning. Både som supplement til det faste, notebaserte repertoaret, og som alternativ innstuderingsform tilpasset elevforutsetningene.

O: Jeg tenker på sånn som gehørspill, da, gehørbasert repertoar. Er det noe du bruker i noen særlig grad i biinstrument?

L2: [...] Det er jo det der med den individuelle tilpasninga igjen, ikke sant. Det er jo kjekt å gjøre forskjellige ting med forskjellige. [...] Også er det jo noen elever som har dysleksi. [...] Da er det òg sånn at jeg bruker å spille det inn til dem. Altså at de bruker telefonen og tar opp. Så har de støtte i – bruker gehøret.

Når notefritt repertoar ble brukt, var det særlig to faktorer som flere av lærerne anså som viktige for at noe repertoar skal egne seg til gehørspill. Den ene var kjennskap, den andre var vanskelig notebilde.

Kjennskap

De fleste brukte notefritt repertoar som var kjent for både lærer og elev. Dermed er ikke utvalget ubegrenset stort, og så ut til å ofte falle på godt kjente melodier fra en felles kulturarv.

L4: Vi gjør litte granne sånn "Happy Birthday to You" og litt sånne barnesanger og sånn, gjør vi på øret.

Det kan virke som lærerne oftest brukte de *aller* mest kjente enkle melodier som de trodde elevene kunne, når det gjaldt å velge ut gehørrepertoar. Kjennskap var trolig i denne sammenhengen viktigere enn f.eks. musikkens klingende eller kunstneriske verdi. Flere lærere nevnte barnesanger når de snakket om hva som egnet seg for notefritt spill. Dette er interessant å se i sammenheng med hvordan lærere ellers la vekt på alderstilpasset repertoar i del 4.2.1, hvor det kommer fram at mange i notespill unngikk repertoar de anså som for barnslig.

Vanskelig notebilde

I tillegg til kjennskap, var notebildet en gjennomgående faktor som avgjorde hva som ble brukt av notefritt repertoar. At notebildet framsto som vanskelig å lese, eller at det ikke var noen fullgod representasjon, synes å medføre at noen typer repertoar ble betraktet som bedre egnet til notefri innstudering.

O: Er det helt spesielle typer stykker, som du mener er godt egna for gehørspill på piano?

L7: Ja. Det tror jeg nok kanskje jeg kan si. At det her er lurere å øve inn på gehør enn etter noter. Og det er ofte ting som ville ha sett vanskelig ut på noter. For de ville ha "nei det her klarer ikke jeg å spille", ikke sant.

Innstuderingsmetoder som vanligvis blir knyttet til en bestemt sjanger gjorde seg dermed gjeldende også når det skulle brukes i klaver biinstrument. Grovt inndelt så det ut til at sjangere innenfor rytmisk musikk ble betraktet som enklere å øve inn uten noter, mens sjangere innenfor klassisk opplevdes mer note-vennlige.

En lærer framhevet flere fordeler ved å se bort ifra notene:

L3: Men å jobbe notefritt – det er jo fryktelig mange bra ting med det. Jeg tenker at det er veldig mye lettere å spille musikalsk, når man har notefritt. [...] Når man spiller noe man har et auditivt forhold til, så tar man med seg veldig mye mer enn bare selve tonene, og den matematiske rytmen. For rytme live er jo ikke matematisk, opplever jeg. [...]

O: Så notene blir en omvei?

L3: Hmja, notene er en skikkelig dårlig representasjon av musikk, for meg.

4.1.3 Oppsummering og teoretisk tilknytning

Jeg har i denne delen sett på to hovedvariabler i repertoarvalg – grad av standardisering og spennet mellom gehør- og notespill. De to variablene er i utgangspunktet uavhengig av hverandre – man kan i teorien bruke gehør-repertoar som går igjen hos alle elever. Men funn i undersøkelsen viser at standardisering ofte knyttet seg til bruk av notehefter, og at gehørspill ble mer brukt hos noen av lærerne som i mindre grad benyttet standardisert repertoar.

Sterk standardisering representerer en danningstenkning som ligger nærmest den materiale (Nielsen 1998). En ubevisst bruk av hefter, eller repertoar som man har tilgjengelig, nærmer seg material-objektivistisk danningstenkning. Funnene i min undersøkelse viser at noen av lærerne hadde blitt enige om et felles hefte, ut fra faglige vurderinger. De hadde etablert et pensum, en slags kanon. Denne tankegangen ligger nærmest klassisk danningstenkning, men har også elementer av kategorial danning, i og med at beslutningen om lærestoffet også tok hensyn til overføringsverdi og nytteverdi.

Det vanligste så likevel ut til å være en delvis standardisering, med noe felles pensum. Denne formen for repertoarvalg-tenkning minner mye om "prestekravemodellen" (Fostås 2000), hvor

midten av prestekraveblomsten representerer et kjernepensum ofte i form av et fast hefte, og kronbladene representerer forskjellige supplementer hentet fra ulike kilder.

Et forhold som ble berørt var hvordan standardisering kunne settes i forbindelse med andre didaktiske kategorier. Vurdering ble trukket fram som en aktuell side, men det var litt forskjellig hvordan lærerne så på nytten av felles repertoar med tanke på å kunne sammenligne elever som hadde spilt det samme repertoaret. Denne diskusjonen kan sees i sammenheng med det Nielsen (2006) kaller undervisningens *etter*-perspektiv, hvor han retter interesse mot forskjellen mellom innhold som er blitt brukt i undervisningen (aktualisert), og hva elevene faktisk sitter igjen med (konstatert).

Innenfor den andre variabelen, grad av gehørspill, så vi at de fleste lærerne vurderte notespill som det primære, men at gehørspill kunne fungere som et supplement knyttet til motivasjon eller individuell tilpasning.

Variabelen gehørspill rommes av Niensens gjenstandsfelt *c* hvor faglige måter å beskjeftige seg med fenomener på utgjør innhold i faget (Nielsen 2006). Repertoar går inn under gjenstandsfelt *a*, fenomenfeltet. Nielsen (ibid) omtaler relasjoner mellom de ulike gjenstandsfeltene. Ofte vil de stå i hierarkisk forhold til hverandre – arbeidsformen vil kunne være førende for valg av repertoar, eller omvendt.

Mine funn viser to kriterier som så ut til å telle i repertoarvalg knyttet til gehørspill. Det ene var kjennskap, det andre var vanskelig notebilde. Det første kriteriet, kjennskap, innebærer sammenheng mellom lærestoff (*a*) og arbeidsmetode (*c*). Men det var ikke noe entydig mønster som viste noe hierarkisk forhold mellom gjenstandsfeltene innenfor dette kriteriet. Hvorvidt kjent repertoar ble benyttet fordi man ønsket å holde på med gehørspill, eller om gehør ble benyttet fordi repertoaret var kjent, så ut til å variere. Innenfor det andre kriteriet, vanskelig notebilde, var det et klarere hierarkisk forhold mellom gjenstandsfeltene. Hos de lærerne det gjaldt, så det ut til at gehørspill systematisk ble brukt i forbindelse med visse sjangere eller type stykker. Her var altså gjenstandsfelt *a* styrende, og felt *c* ble en konsekvens.

4.2 Eleven som utgangspunkt

Det å la eleven være utgangspunkt i didaktiske avveielser har blitt en viktig innfallsvinkel i undervisning generelt i løpet av 1900-tallet, og elevsentrert undervisning har vokst fram blant annet gjennom reformpedagogikken (Hanken og Johansen 1998). Hensynet til elev-

forutsetninger dreier seg i dag mer om å se muligheter enn begrensninger (ibid:48). I klaver biinstrument skulle man tro at alt ligger til rette for stor grad av individuell tilpasning. En kartlegging av klaverlærerrollen opp gjennom tidene (Hem 2002) peker på at fokuset på elevsentreringen har økt, også i denne konteksten, mot slutten av 1900-tallet. Jeg skal i det følgende ta for meg hvordan lærerne i min undersøkelse forholder seg til elevenes alder, bakgrunn og preferanser, samt medelevers påvirkning og elevenes framtid, når det skal velges repertoar i biinstrument.

4.2.1 Aldersgruppe og nivå

Elevene som har biinstrument på videregående er vanligvis i aldersgruppen 15 til 18 år. Flere av lærerne i min studie trakk inn dette som en medvirkende faktor for repertoarvalg. Mest av alt kom de inn på hva slags repertoar som *ikke* egnet seg for denne aldersgruppa.

L4: Den vanlige pianoskole-... for nybegynnere. [...] Når jeg har undervist barn, så har jeg fulgt sånne som bygger seg opp. Men jeg gjør ikke det her på videregående. For det blir for treigt for dem, altså. De orker ikke å øve på det.

Læreren over var av dem som ikke brukte noe fast hefte. Hun hadde grei erfaring med hefter for barn når det var barn som ble undervist, men hun hadde erfart at det ikke var aktuelt på samme måten for videregående elever. Jeg tolker det som at for langsom progresjon i repertoarets vanskelighetsgrad var en viktig grunn til at hefter og pianoskoler ikke syntes å fungere. En annen lærer hadde noe av den samme erfaringen:

L3: Eller bruke et barnehefte med illustrasjoner, som er sikkert fine for en femåring. Men når man er 15 så er ikke det kult.

Barnesanger og illustrasjoner var altså andre faktorer som gjorde at mange nybegynnerhefter ikke opplevdes som aktuelle. Det syntes å være viktig for lærerne å gi elevene stoff som var "voksent" nok.

Vanskelighetsgrad og motivasjon

Det å tilpasse spillerepertoar etter elevenes nivå, virker kanskje som en selvfølge, og en av de mest innlysende grunnene til å ha eneundervisning. Jeg ville likevel undersøke noe om i hvilken grad dette spilte inn hos lærerne jeg snakket med.

L3: Det er klart at det viktigste for meg når det gjelder selve repertoaret når det er musikk, er jo da at det skal tilpasses vanskelighetsgraden. At det ikke skal være for vanskelig, sånn at elevene ikke klarer det, spesielt da. Jeg ønsker at elevene skal oppleve mestring.

Læreren i sitatet over sa at han alltid tenkte på at stykker skulle ha riktig vanskelighetsgrad. Dette er representativt for hva mange uttalte når de snakket om hva som var viktigst i reper-toarvalg. Å følge et hefte ga i utgangspunktet en jevn økning av vanskelighetsgrad, mens å plukke forskjellig repertoar ga muligheter for å variere graden av utfordring. En av lærerne sa det slik:

L8: Når du har en-til-en-undervisning så blir du veldig godt kjent med elevene, da. Så det er noen ganger du merker at det stykket her, det kosta. Kanskje en sjanger – mange er ikke kjent med klassisk sjanger når de begynner i det hele tatt. Så jeg prøver å variere og finne stoff som da er litt lettere. Sånn at det blir på en måte litt annenhver gang.

Alle lærerne virket opptatte av å legge til rette for motivasjon til å spille og øve. Vanskelighetsgrad tilpasset nivå var, som vi ser, en nøkkelfaktor slik det ble omtalt hos lærerne. Flere snakket om det at eleven skulle oppleve mestring. Det å oppleve mestringsfølelse, og tidlig i øveprosessen forstå at musikken kan bli fin å høre på, kommer jeg også innom i del 4.3.1.

4.2.2 Elevens bakgrunn

Så godt som alle elever som begynner på videregående har lagt bak seg 10 år med grunnskole. Mange har gått i kulturskole og fått opplæring på sitt hovedinstrument. Men på biinstrument er det færre som har hatt fått opplæring, og de fleste regnes som nybegynnere. En 15-16-åring er likevel ikke nybegynner på samme måte som et lite barn. Mange elever kommer på videregående med gode musikalske kunnskaper og ferdigheter på forskjellige områder. De har gjerne også rukket å utvikle en individuell musikksmak. Jeg ville finne ut hvordan lærerne forholdt seg til denne faktoren.

O: Når du får en ny biinstrumentelev for eksempel da, så sier du at du ønsker å gjøre noe som eleven liker. Hvordan går du fram da, for å finne ut av det?

L4: Ja altså først så snakker vi jo sammen, og så spør jeg "er det noe bestemt stilart?" Eller "er det noe du liker?" Men ofte så er de veldig passive i begynnelsen. For de vet jo liksom ikke riktig hva det er for noe. Så det blir jo, ikke sant, å finne... Hvis de er nybegynnere, da er jo ikke valgmulighetene så store. Akkurat på nybegynner.

Mange av lærerne gjennomførte en lignende kartleggingssamtale helt i begynnelsen med sine elever. I sitatet over kommer det fram at læreren ikke alltid syntes det var lett å få et fullgodt bilde av smak og preferanser den første timen. En annen lærer svarte tilsvarende om innledende kartlegging, men tilføyede:

L5: ... Og så spør jeg gjerne litt senere i løpet av semesteret også. For det kan hende at de, siden de startet her, for eksempel, har fått nye impulser eller har fått en mer klar tanke om hvilken retning de skal gå i eller sånne ting.

Denne læreren så nytten av å kombinere den grunnleggende kunnskapen om elevens bakgrunn med å oppdatere seg underveis, både om "tingenes tilstand" og det han omtaler som "hvilken retning de skal gå". Dermed var han delvis også innom spørsmålet om framtidens betydning av innholdet, som jeg kommer tilbake til.

4.2.3 Elevens musikksmak og ønsker

Mange lærere så altså ut til å legge vekt på elevens bakgrunn. En faktor som mange trakk inn i denne sammenhengen var elevens musikksmak. Mange så ut til å tenke at elevene foretrakk å spille sjangere og musikktyper de allerede var kjent med. Det kom fram noen ulike synspunkter rundt dette.

L4: Hvis én liker én sjanger, så mener jeg ikke at de må kunne spille alle sjangere, hvis jeg bare får de opp på et sånt nivå, da. At det er det viktigste. I biinstrument tenker jeg ikke at du må gjennom masse sjangere. [...] Så jeg mener at motivasjon er mye mye viktigere. At de spiller noe de liker for å komme – rett og slett for å motivere seg til å øve for å komme opp på et nivå. Et best mulig nivå, da.

Læreren i sitatet over ga uttrykk for at biinstrument med sine begrensede tidsrammer, ikke behøver å romme et stort sjangerspenn. Det er viktigere å komme opp på et visst nivå, og til det trengs motiverende stoff, stoff som faller i smak. Mye av denne argumentasjonen samsvarer med det jeg skal komme innom i del 4.2.3 om musikkens appell.

Lærerne forholdt seg til elevenes musikksmak på forskjellige måter. En av dem framhevet verdien av å utfordre dem som kommer på videregående med en snever, popsentrert musikksmak:

L6: Og jeg tror man må lære seg å like også den klassiske musikken. For dem som er litt ukjent med den. [...]De hører stort sett på p3 eller streaming. Og da får de jo høre den musikken som er der. Og det de streamer ned. Du hører jo ikke noe klassisk musikk i radio lenger. [...] Og da synes jeg det er litt viktig på skolen, at de får møte den da. Også gjennom egen spilling.

Denne læreren hadde en klar bevissthet rundt elevenes musikkpreferanser, men så et ansvar for å supplere og utvide. Han ville gi den klassiske musikken en sjanse hos elevene. Jeg tolker det dithen at han vurderte det slik at klassisk musikk har noen iboende verdier som ikke finnes i annen musikk.

Jeg synes spennet mellom hvordan de to lærerne i sitatene over uttrykker seg, er interessant. Ved første øyekast kan det se ut som den første av disse to lærerne var mer opptatt av motivasjon enn den siste, men det trenger ikke å være tilfelle. Mye kommer også an på hvordan stoff blir presentert av læreren. Flere er opptatte av hvordan presentasjon av stoff virker inn på motivasjon, og det skal jeg komme inn på i del 4.3.2

Å slippe elevenes ønske til

Å undervise enkeltelever gir muligheter for stor grad av elevmedvirkning også når det gjelder å planlegge repertoar. Læreplanen legger vekt på elevmedvirkning i alle fag og hovedområder (Utdanningsdirektoratet 2012). Lærerne jeg snakket med, var generelt positive til å la elevene komme med egne forslag. Det var også en gjennomgående tendens til at de opplevde at slike ønsker forekom relativt sjelden, i hvert fall dersom det ikke ble direkte oppfordret til det. En lærer uttrykte det slik:

O: Lar du dem foreslå konkrete stykker sjøl, eller åssen legger du opp det?

L4: Ja, altså hvis de gjør det, så er jo det fantastisk. Altså er det jo kjempefint. Jeg spør "er det noe du vil – så må du bare komme med det, så ser vi på det". Så at om det kan fungere. Fordi at det er jo en enorm motivasjonsfaktor hvis de finner noe. Men det er jo de færreste som gjør det.

En lærer som også underviste i sang biinstrument, bemerket at repertoarønsker var en av tingene som skilte sangundervisning fra klaverundervisning, og bekreftet samtidig at det var sjelden klaverelever kom med ønsker helt av seg selv.

L7: Måten vi kommer fram til repertoarvalg òg, synes jeg er litt annerledes, altså. Det er mer personlig.

O: Ja, i sang?

L7: I sang. Og mye mer egne ønsker.

O: Ja, så der er det ofte sånn at du ikke trenger å be dem om det, kanskje?

L7: Ja, det er det heller litt motsatt. At det er sanger som de gjerne ønsker.

Det varierte likevel ganske mye mellom lærerne i hvor stor grad de oppfordret sine elever til å finne stykker de ville spille. De som brukte mest standardisert repertoar, åpnet opp for elevønsker nå og da, og så gjerne på det som et innslag av variasjon.

L2: Vi kjører jo på med den boka til den er ferdig, men så kan de jo innimellom, ikke sant, på samme måte som at jeg tar med ting innimellom, så kan de sjøl òg – innenfor rimelighetens grenser, hvis de har forslag – så kan de jo få prøve.

Åpningen for forslag fra elevene var til stede, men læreren var litt forbeholden. Å komme gjennom boka hadde prioritet. Noen andre lærere, og gjerne de som brukte mindre standardisert repertoar, ga i større grad inntrykk av å aktivt oppfordre elevene til å foreslå.

L5: Jeg har gitt dem lekse flere ganger, å finne et stykke som de selv ønsker å spille.

O: Ja. Gjør de det?

L5: Ja. Ofte så er det kanskje ikke hele stykker, men kanskje en pianodel da, fra en eller annen låt de har hørt. Og som vi da kanskje går igjennom litt sammen på timen, og hjelper dem å plukke. Og som de da får i lekse å jobbe videre med å øve inn. Så ja, det skjer.

Hos både denne læreren, og en annen men lignende tilnærming, var elevvalgt repertoar ofte knyttet til gehørspill og planking av stoff. Alt i alt ser det ut som elevvalgt repertoar – både hos de som bruker det mye og lite, fortrinnsvis dreide seg om stoff elevene hadde kjennskap til fra før. Ingen av dem jeg snakket med uttalte at elevene f.eks. fikk i oppgave å finne nytt, ukjent stoff selv.

En litt annen tilnærming som var vanlig hos flere av dem jeg snakket med, var å la eleven velge blant noen presenterte stykker, og dette kunne gjelde både kjent og ukjent repertoar.

L8: Men jeg velger meg ofte to-tre stykker som jeg da forespiller, også kan de velge det stykket. Og noen ganger så er det sånn at "du kan velge hvilket du vil begynne med først". Hvis det er ting jeg mener de skal kunne. En viss bredde må de ha.

Denne begrensede valgfriheten, med læreren som initiativtaker, så ut til å være den vanligste formen for elevmedvirkning innenfor repertoarvalg, og står i nær sammenheng med plukke-fra-hefter-metoden (4.1.1).

4.2.4 Medelevenes innvirkning

Hva medelever spiller på biinstrument kunne også være en medvirkende faktor for hva en elev ønsker seg av repertoar.

L7: Jeg vil nok si at det er en del gjengangere, ja. Snakka senest i dag med en elev om at det, for hun nevnte det at "det har jeg hørt den spille òg". [...]Det er noen som har ønsker. Fordi at de har hørt noen andre spille det.

Noen stykker kan dermed få status av å bli typisk biinstrumentrepertoar på en bestemt skole på en bestemt musikklinje. Det skjer en elevstyrt standardisering. Elevene er i et fellesskap med sine medelever, og blir sosialisert inn i en musikkelev-på-videregående-rolle.

4.2.5 Elevens framtid

Jeg var interessert i å finne ut hva slags vekt lærerne la på elevenes framtidige utbytte av undervisning på biinstrument klaver, og hvordan dette eventuelt var med å prege repertoarvalget. En av lærerne jeg snakket med, var særlig opptatt av den framtidige *nytteverdien*. Et spørsmål som dukket opp i denne sammenhengen, var hvorvidt elevene selv var i stand til å se denne verdien.

O: Opplever du at de også ser at det kan være nyttig, eller sånn mer at du tenker "det her har de helt sikkert bruk for, derfor så gjør vi det. Så får de eventuelt oppdage det sjøl."?

L5: Ja, litt begge deler. Jeg prøver å legge vekt på å snakke om det. Altså, hva jeg selv har bruk for i min jobb som musiker. Nevne konkrete eksempler på når man bruker de forskjellige teknikkene som vi lærer. Så det tenker jeg, i hvor stor grad de... De fleste er ganske høflige sånn på tomannshånd, og de sier "ja, det her får jeg sikkert bruk for". Men i hvor stor grad de faktisk tenker det, det er vanskelig for meg å vurdere.

Her var det altså læreren som valgte ut repertoar, ut fra hva han selv hadde hatt bruk for. Læreren var opptatt av å formidle framtidens verdien gjennom dialog, og forventet ikke at elevene selv skulle inneha en forståelse av dette i utgangspunktet. Innholdet i undervisningen besto i helt konkrete kunnskaper og ferdigheter med antatt relevans for framtida.

Av lærerne jeg snakket med, var mange enige i at ferdigheter i biinstrument gjerne kunne ha en framtidig verdi for elevene. Noen nevnte framtidig musikkutdanning som en arena hvor kompetanse i biinstrument klaver kunne være relevant. En lærer sa følgende:

L7: Det er jo litt fascinerende for dem altså, faktisk. Å oppdage sånt som de synes er litt sånn sært for det å studere musikk.

Vi skal ikke se bort i fra at biinstrumentfaget med tilhørende innhold dermed er med å definere hva det vil si å være musikklinje-elev, og siden en høyere-musikkutdanning-student.

Likevel var framtidens verdien hos de fleste et mindre viktig kriterium når det skulle velges repertoar. Den samtidige verdien, f.eks. hvordan musikken klinger og rask mestringsfølelse, så ut til å være viktigere.

4.2.6 Oppsummering og teoretisk tilknytning

Jeg har i denne delen vist at det er mange måter å ta hensyn til elevene på når repertoar skal velges. Lærerne var bevisste på hvilken aldersgruppe de hadde med å gjøre, og ønsket at repertoaret ikke måtte oppleves som for barnslig. Mange av lærerne var også opptatte av å holde seg godt informert om elevenes bakgrunn og musikkpreferanser. Denne informasjonen ble brukt til å finne repertoar som var relevant.

Å la elevenes bakgrunn påvirke innholdsvalg fanges opp av Klafkis spørsmål II i den didaktiske analysen (Klafki 2000). Klafki er opptatt av å ta hensyn til elevbakgrunnen på en måte som gjør at man i best mulig grad nyttegjør seg det elevene allerede kan. Lærerne i min undersøkelse forholdt seg til dette spørsmålet, men det varierte noe mellom informantene om de tenker at elevene skal videreutvikle noe de allerede var spesielt interesserte i, eller om de trengte å supplere og tette "hull" i f.eks. sjangerkunnskap.

Én lærer så et ansvar for å sørge for at elevene fikk kjennskap til stoff som han antok de ellers ikke hadde kommet borti. Han ga uttrykk for at klassisk musikk hadde noen iboende verdier som ikke finnes i annen musikk. Dette samsvarer med den objektivistiske, klassiske dannelses-tenkningen, hvor undervisningsinnholdet i seg selv har noen kvaliteter som bør vektlegges (Nielsen 1998).

Når det gjelder elevmedvirkning, ser det vanligste ut til å være at læreren foreslo noen alternativer, og at eleven fikk velge. De gangene det ble åpnet for forslag for elevene, dreide dette seg om stoff som elevene selv kjente fra før, gjerne ting de hadde hørt på fritida. Det å ta utgangspunkt i repertoar som finnes i elevenes hverdagskultur er beskrevet hos Nielsen (2006) som etnodidaktikk. Funnene i min undersøkelse kan tyde på at noen av lærerne hadde en viss etnodidaktisk tilnærming. Men de fleste lærerne ga også uttrykk for at elevønsker var en sjeldenhet, og det ser ikke ut som om et etnodidaktisk ideal preget repertoarvalget i vesentlig grad hos noen av lærerne.

En faktor som så ut til å telle for repertoarvalget i noen tilfeller, var hva medelever spilte eller hadde spilt i klaver biinstrument. Jeg ser en forbindelse her til det Nielsen (2006) kaller det personlige og sosiale erfaringsfelt (gjenstandsfelt d). Jeg har jo ikke spurt elevene i min undersøkelse, men ut fra hva lærerne uttalte, ser jeg ikke bort fra at repertoaret i biinstrument-undervisningen kan inngå som en del av identitetsdannelsen, hva det vil si å være musikklinjeelev. Elevene snakker seg imellom og sammenligner hva de har spilt.

Sett i sammenheng med elevenes identitet, var det flere ting som pekte mot at biinstrument ble sett på som noe typisk musikklinje-aktig. Biinstrument klaver er ett av de fagene som bidrar til at musikklinje på videregående har bånd til høyere musikkutdanning, siden biinstrument klaver eller bruksklaver er et etablert fag også i høyere musikkutdanning. Jeg synes det er interessant å se dette i sammenheng med det noe av det Ellefsen (2014) er inne på, om hvordan musikkstudent-identiteten utvikles på videregående musikklinje. Det at noe av innholdet i undervisningen framsto som litt særegent for det å studere musikk, så for noen ut til å kunne bidra til å styrke elevenes opplevelse av å holde på med noe som "skikkelige" musikkstudenter gjør.

Flere lærere uttrykte at biinstrumentfaget kunne ha verdi også for elevens framtid. Noen lærere forsøker å bruke sin egen erfaring om hva som er nyttig å kunne på klaver som en pekepinn for potensielt framtidsrelevant repertoar. Vektlegging av slike konkrete bruksområder faller inn under den formale, funksjonelle danningstenkningen (Nielsen 1998). Men det varierte hvorvidt lærerne opplevde at *elevene* forsto den framtidige nytteverdien. Framtidsverdien rommes også av spørsmål nr. III i Klafkis didaktiske analyse (Klafki 2000). Klafki advarer mot å tenke for snevert om framtidetsbetydningen, og framhever allmenn-danning framfor spesialisering. Hos lærerne jeg snakket med, var det for det meste høyere musikkutdanning som ble nevnt når det var snakk om framtidetsbetydning av repertoaret. Det ser altså ut som spesialiseringen sto sterkere enn allmenndanning når det var snakk om framtidetsverdi. Det må likevel sies at de fleste lærerne ikke valgte å se på framtidetsbetydning som noen viktig faktor for repertoarvalg, med den begrunnelse at det er vanskelig å vite hvem som kommer til å spesialisere seg.

4.3 Lærestoffet som utgangspunkt

I denne delen vil jeg se nærmere på hvordan egenskaper i selve lærestoffet fungerer som utvalgskriterium. Hvorvidt en verdi faktisk ligger i musikken selv eller om den egentlig er utenforstående er en stor diskusjon jeg ikke vil gå inn i. I min sammenheng har jeg valgt å trekke ut to hovedgrupper av egenskaper – den ene er appell og lettfattelig, den andre er overføringsverdi.

4.3.1 Appell og lettfattelig

Jeg vil nå rette oppmerksomhet mot en faktor som synes å være viktig for mange, og jeg velger å omtale det som musikkens appell og lettfattelig. Det gjelder for det første hvordan

musikken *klinger* – den rent auditive siden av musikkopplevelsen. Men også i hvilken grad den framstår tilgjengelig og oversiktlig, og hvordan den passer til å spilles på klaver.

Mange av lærerne snakket om å spille noe som er fint. Jeg var interessert i å vite litt mer om hva dette innebar, og fikk blant annet dette svaret:

L3: Det er jo egentlig det som jeg litt upresist sa at det skulle være noe fint. Fordi at det med «fint» det har jo noe med hvem det er fint for. Altså, og det har jo med at eleven skal oppleve at de spiller noe relevant for dem. At de skal ha noe motivasjon i forhold til det. Så det er egentlig et motivasjonsargument.

Her kom læreren med en presisering, og pekte på at "fint" er et upresist begrep. Samtidig viser det seg at læreren raskt knyttet verdien til utenforliggende faktorer. Det at noe er fint så ut til å innebære at det er relevant for elevene og førte til at de ble motiverte av det. Flere lærere var inne på sammenhengen mellom klingende verdi og motivasjon. Elevene skulle helst raskt skjønne at noe kunne klinge fint.

O: Du snakka om Rolf Løvland, og at det er enkle, melodiske ting. Altså du mener at det er spesielt godt egna for biinstrument, rett og slett?

L6: Ja. Enkle melodier. Enkle harmonier. Og samtidig så er det musikk. Som fenger. [...] Og dermed så er det ganske raskt å øve inn. Kommer raskt fram til et godt resultat.

L5: Jeg prøver å finne de som kanskje ofte ikke er alt for kompliserte med akkorder og sånn. [...]Gjerne at det er litt melodisk. At det er noe som ikke er alt for krevende å få utbytte av. [...] Jeg vil ikke at det skal kreve så mye at de liksom gir opp underveis.

Det ble lagt vekt på overkommelighet og tilgjengelighet. Musikken burde ha enkel harmonikk, og helst være melodisk og fengende for å øke sjansen for at det opplevdes som fin musikk (tidlig) og dermed reduserte sjansen for at elevene ga opp øvingen. Den umiddelbare appellen kombinert med rask mestringsfølelse var altså viktige motivasjonsfaktorer, særlig dersom elevene hadde dårlig motivasjon.

4.3.2 Overføringsverdi

Til musikkteoretiske fag

Jeg ønsket å finne ut noe om hvordan andre musikk-fag kunne være med å prege repertoarvalget i biinstrument. I intervju samtalene var det særlig overføringsverdi og sammenheng med de teoretiske fagene som ble trukket fram som viktige. De aller fleste lærerne betonet denne verdien som noe av det viktigste med hele biinstrumentfaget. Forbindelsen mellom biinstrument og scientiadelen av basisfaget (Nielsen 2006) blir dermed sentralt.

L6: Det som jeg synes er litt artig i andre klasse, det er når de har både ikke sant hørelære, harmonilære, besifring og biinstrument. Når de skjønner det at det er det samme de jobber med, at deg går opp et lys for dem. Da synes jeg jeg har oppnådd noe. For da skjønner de sammenhengen.

Jeg var videre interessert i å høre i hvilken grad lærerne bevisst valgte ut klaverstykker som inneholdt teoretiske elementer som kunne være relevante.

L3: Jeg tenker at anvendt musikkteori, for eksempel, og biinstrument bør støtte hverandre ganske mye. Både i forhold til notelesing og teoriforståelse da.[...] Jeg selv opplever at teori er jo først gøy når man skjønner hvorfor teorien er der, og hva teorien prøver å beskrive.

Måten som læreren i sitatet over beskrev det – at teori kom etter praksis, er representativ. Når jeg spurte en annen lærer om han velger stykker ut fra teoretiske emner i andre fag, kom følgende fram:

L7: Vi kommuniserer jo littegrann. Mellom dem som jobber med musikkteori, som har fag, for eksempel første klasse nå. De som har teori, de forteller jo litt hva de holder på med og hva som er problemet nå for tida.[...] Men jeg tror nok først og fremst det er det at i et stykke så ser vi at her er det, her bruker de sånn og sånn skala. Og så kan vi snakke om det. "Har dere snakket om det i musikkteori", for eksempel. Så får de jo flere knagger å henge det på.

Det ser altså ut til at bevisstheten rundt sammenheng og overføringsverdi til musikkteoretiske fag var tilstede, men at dette ofte ikke var noe bevisst utvalgs-kriterium. Repertoaret ble valgt ut etter andre kriterier, og så snakket man om de teoretiske elementene der de dukket opp.

Overføringsverdi til praktiske musikkfag

Selv om hovedsaken for mange syntes å ligge i overføringsverdi til teorifag, var jeg også interessert i å vite i hvilken grad lærerne lot overføringsverdi til praktiske ferdigheter i andre musikkfag ligge til grunn for repertoarvalg. Jeg spurte blant annet om de brukte innhold direkte fra andre fag som undervisningsinnhold i biinstrument.

L2: Jeg har prøvd noen ganger da, at de har med seg sangrepertoaret sitt, eller noe annet repertoar. Også skal de spille melodistemmen. Men da mister jeg ofte tålmodigheten, for å være helt ærlig. [...] Det er vel kanskje det at ikke jeg er så motivert for det sjøl, ikke sant. Jeg vet ikke om de merker det ubevisst. Men det kan være litt sånn – selv om jeg har avtalt det med dem at neste time må du ha med det du jobber med i sang, for da kan du få spille det òg. Så da legger jeg til rette for det, men så gjør de det ikke. Og da bare "Phff, nei det her orker jeg ikke..."

Måten læreren over beskrev erfaringen med å bruke innhold som ikke er pianostykker, er betegnende for hvordan flere uttalte seg. Det var ikke det at de ikke trodde klaverspill var

nyttig for andre praktiske fag, men de tenkte at nytteverdien ble utviklet gjennom å spille klaverrepertoar, ikke å spille repertoar fra andre sammenhenger.

De var opptatte av at det som ble spilt skulle klinge godt på instrumentet (jfr. appell og lettfatteligheit omtalt over), og være teknisk gjennomførbart på et klaviatur. Dersom det likevel ble brukt annet enn rent klaverrepertoar, var det ofte at det dreide seg om klaver-rollen i en besetning, og at det var denne som ble vektlagt.

L5: Ja. Ofte så er det kanskje ikke hele stykker, men kanskje en pianodel da, fra en eller annen låt de har hørt.

Det virker som både elever og lærere var opptatt av at repertoaret skulle være "skikkelig" klavermusikk. Jeg tolker det som et uttrykk for et ønske om å spille noe som er fullverdig og autentisk. Det ser altså ut som denne verdien var viktigere i repertoarvalg enn f.eks. at noe skulle ha direkte bruksområder i andre sammenhenger.

4.3.3 Oppsummering og teoretisk tilknytning

Jeg har i denne delen vist at musikkens appell og lettfatteligheit framstår som viktige utvalgs-kriterier for repertoar. En slik vektlegging kan synes å høre inn under den materiale, klassiske danningstenkningen (Nielsen 1998). Danningsverdien knyttes til musikkens iboende kvaliteter, det er egenskaper ved spesielle stykker som er gunstige. Forutsetningen for denne dannelsesposisjonen er at man tenker at disse kvalitetene i seg selv har en dannende virkning. Tenkningen hos lærerne i min undersøkelse ser derimot ofte ut til å inkludere tanken om en vekselvirkning mellom elevens utbytte og selve lærestoffet, og det er nærliggende å snakke om kategorial danning (ibid).

Faktoren appell og lettfatteligheit kan også knyttes til Klafkis spørsmål V i den didaktiske analysen (Klafki 2000). Her omtales lærestoffets evne til å stimulere og levendegjøre dannelsesinnholdet, slik at det blir mottagbart for eleven. Lærerne i undersøkelsen var opptatte av den motiverende virkningen visse stykker hadde, særlig det at det umiddelbart framstod som fengende eller vekket interesse.

Jeg har også sett på overføringsverdi som utvalgs-kriterium. Det å fokusere på overførings-verdi i repertoarvalg vil kunne innebære at vekten ikke blir så stor på selve lærestoffet, det mer de ferdigheter og kunnskaper som tilegnes *gjennom* å arbeide med stoffet som vektlegges. Denne tilnærmingen går inn under formal danningstenkning (Nielsen 1998). Slik jeg tolker lærernes utsagn, er den formale danningen ofte betinget av lærerens aktive rolle i

undervisningen. Det er læreren som må sørge for at elevene forstår hva slags overføringsverdi som finnes i det de spiller, overføringsverdien er der ikke før den blir snakket om.

Overføringsverdi kan også knyttes til Klafkis spørsmål I i den didaktiske analysen. Det å gripe grunnleggende fenomener og prinsipper i musikkfagene synes å være en viktig begrunnelse for å i det hele tatt drive med biinstrumentundervisning. Lærernes tenkning er her i tråd med læreplanen, der det står at biinstrument skal fungere som støtte for annen musikkaktivitet (Utdanningsdirektoratet, 2006). Å gripe fagets grunnleggende fenomener og prinsipper tilsvarer også i stor grad det Nielsen (2006) kaller basisfagsdidaktikk. Han snakker om ars- vs. scientiabetoning av basisfaget. Det er ikke så lett å si om repertoarvalgtenkningen slik den framtrer i min undersøkelse er ars- eller scientiabetont. På en side virket lærerne opptatte av at biinstrumentet skulle hjelpe elevene til å gripe grunnleggende teoretiske elementer, altså en scientia-betoning. Men dette syntes ikke å være noe direkte utvalgs-kriterium for repertoar. Det syntes viktigere å finne stoff som fungerte på instrumentet, som var fengende og appellerende. Dermed var fokuset på en måte rettet mot det utøvende, altså en ars-betoning. Men denne betoningen handlet stort sett bare om å utvikle ferdighetene på *biinstrument*, og repertoaret rettet seg ikke mot andre praktiske bruksområder. Likevel sto nok scientia-delen sterkest når det gjaldt hvor mye av andre musikkfag som ble inkludert i undervisningen, og som sagt vurderte lærerne ser det som *sin* oppgave å skape god forbindelse mellom repertoaret og teoretiske emner.

Når det gjaldt overføringsverdi rettet mot praktiske ferdigheter, så det ut som denne tenktes å foregå mer indirekte. Dette samsvarer i med hva Klafki kaller formal, metodisk dannelses-tenkning (Nielsen 1998). Kompetansen elevene tilegnet seg i biinstrument, kunne ikke nødvendigvis tas i bruk direkte i andre sammenhenger, men var tenkt å legge et grunnlag som hadde en mer universell og indirekte relevans.

Det er også interessant å se disse funnene i sammenheng med det Zimmerman Nilsson (2009) peker på, at mye av musikkopplæring på videregående synes å være preget at isolerte enkeltferdigheter. Hennes funn ser ut til å stemme med noe av det jeg har funnet. Spørsmålet blir da om lærerne skal være mer aktive i å forsøke å danne sammenheng mellom fagene, eller om elevene selv skal få utvikle forståelsen av sammenhenger. Mitt inntrykk fra min egen undersøkelse, er at lærerne i stor grad var klar over sitt ansvar for å skape sammenheng mellom fagene (selv om mye av innholdet kan oppleves som begrenset til ett fag), i større grad enn hva som beskrives hos Zimmerman Nilsson (ibid).

4.4 Læreren som utgangspunkt

I problemstillingen har jeg stilt meg spørsmålet om hvordan lærere begrunner sine repertoarvalg. Jeg har til nå sett på to hovedvariabler i disse begrunnelsene, sett hvordan lærerne forholder seg til eleven i dette spørsmålet, og tatt for meg hvilke egenskaper i selve lærestoffet som vektlegges. I delen som følger, vil jeg gå nærmere inn på hvordan lærerens begrunnelser henger sammen med lærerne selv. Jeg vil berøre betydningen av egen bakgrunn, identitet og kolleger, samt sider ved lærerrollen som påvirker repertoarvalg.

4.4.1 Læreren – bakgrunn og identitet

Lærerens bakgrunn

De fleste av lærerne i undersøkelsen hadde en utdanningsbakgrunn som bestod mye av utøvende tradisjonelt, klassisk klaverspill og didaktikk rettet mot undervisning i klassisk klaver. Jeg spurte om hvordan de trodde dette preget undervisningen deres.

L1: Det at jeg er opptatt av at de skal spille teknisk, for eksempel, og bruke fingersetting og sånt, det tenker jeg jo er fordi at jeg har hatt veldig nytte av det sjøl, og tenker at det henger sammen med å kunne lese prima vista ganske kjapt, for eksempel. Så det har sikkert med at jeg har en klassisk bakgrunn og bakgrunn med noteopplæring fra jeg var liten sjøl.

Flere av lærerne som var opptatte av lignende elementer, snakket om at de dermed valgte stykker med mulighet for nettopp god fingersetting, og som var oversiktlige med tanke på prima vista-lesing. Dette tyder på at en klassisk bakgrunn og identitet knyttet til klassisk repertoar satte noe preg på repertoarvalget.

Det betyr likevel ikke at det var bare klassiske stykker som ble brukt til undervisning (stykker fra andre sjangere kan jo også legge til rette for god fingersetting og være egnet for prima vista-bruk). De fleste lærerne var opptatte av repertoarmessig variasjon, og å gi rom for mange sjangere. Samtidig var det mange som følte seg mest hjemme i å undervise i den sjangeren de har drevet mest med selv. En av dem sa det slik:

L4: Jeg kommer fra en klassisk bakgrunn så har jeg jo den i bunnen. [...] Det påvirker meg selvfølgelig. [...] Hadde jeg kommet fra rytmisk, så hadde jeg jo angrepet det helt annerledes. [...] Men jeg prøver å få inn noen elementer. [...] Jeg kan også undervise i det på et basisnivå. Men, ikke sant, når du kommer på høyere nivå, da må jeg lære bort det jeg er god på, tenker jeg.

Med dette ble ytterligere ett element tatt inn, vanskelighetsgrad på innholdet sett i forhold til lærerens nivå. Læreren i sitatet over ga uttrykk for at hun var trygg på å undervise i mange slags repertoar på basisnivå, men at sjangerutvalget ble mer begrenset på høyere nivå.

En annen lærer hadde en mer sammensatt bakgrunn, hvor gehørspill hadde vært en viktig tilnærming helt fra begynnerstadiet, men også parallelt med studier i utøvende klassisk. Han reflekterte på følgende måte over hvordan dette preget undervisningen:

L3: Jeg har på en måte vært gehørspiller – altså ikke notespiller, lenger enn jeg har vært notspiller. Og har jeg, synes jeg, altså det faller veldig naturlig å bruke det i mine timer. Altså notefritt, da.

O: Men er det noe da seinere, i type utdannelse eller noe sånt noe som også kan ha hatt innvirkning, tror du?

L3: Det er litt vanskelig å skille av, synes jeg. [...] Det er jo klassisk jeg spilte når jeg begynte å ta pianotimer selv. [...]. Også spilt andre ting på gehør. Alltid. Og de to tingene har jo fortsatt side om side hele tiden. [...] Så utdannelsen har jo også ført til at jeg har fått stor kjennskap til klassisk repertoar. Og bruker jo en del av de undervisningsstykkene. Jeg har jo fått innspill på musikkhøgskolen i forhold til repertoarvalg som jeg også bruker nå. Men jeg vil nok ikke si at utdannelse eller noe sånt seinere i livet har vesentlig endret måten jeg tenker på.

Utdannelse og egen, opparbeidet kompetanse utgjorde en enhet for denne læreren. Han mente også at utdannelsen ikke hadde endret måten å tenke på vesentlig, og la vel så mye vekt på verdien av erfaringer fra tidlig opplæring og sitt eget gehørspill. Erfaringen av å være nybegynner selv, syntes å prege hvordan han underviste nybegynnere i biinstrument, ved å ta i bruk noe av samme metode, men gjerne med annet innhold.

Læreridentitet

Lærerens identitet kan være knyttet til mange ting. Utdannelsesbakgrunn og egen tilegnelse av kompetanse er allerede nevnt. En annen faktor er spennet mellom musiker- og læreridentitet (Bouij 1998). En av lærerne hadde en ganske liten stilling, og hadde jobbet på videregående kun ca. et halvt år da jeg foretok undersøkelsen. Jeg spurte hva som var det aller viktigste når det skulle velges repertoar, og han kom raskt inn på faktorer knyttet til identitet som utøvende musiker.

L5: Ja, der er jeg nok litt prega av at jeg er jo i et vikariat nå, jobber til vanlig som frilanser og som utøvende musiker. [...] Tenker at jeg prøver å legge vekt på å velge repertoar som elevene kan få bruk for på en eller annen måte. Eller som kan utvikle dem i en retning som de kan få bruk for. I praktisk musikkliv. Og jeg har for eksempel vært i noen situasjoner der jeg på en måte har kunnet velge: Skal denne eleven få en

bredest mulig kompetanse i forhold til læringsmålene, eller skal vi velge å jobbe med noe som er motiverende og som vedkommende elev faktisk kommer til å bruke. [...] Og da velger jeg å fokusere på det siste.

Læreren hadde en tydelig bevissthet rundt hvordan identiteten som primært utøvende musiker kunne spille inn på repertoarvalget i undervisningen. I konkrete situasjoner hvor han hadde stått mellom læreplanmål og praktisk nytte, hadde den praktiske nytten blitt prioritert. Jeg synes det er interessant å sammenlikne uttalelsen over med hvordan lærere i større stilling, og som hadde flere års erfaring fra undervisning i videregående, svarte på det samme spørsmålet.

L2: Jeg tar jo utgangspunkt i læreplanen og sjekker ut det som står i den. Det er jo liksom bakgrunnen for valg. Så er det jo, hvis det er vg1, så har jeg jo aldri hatt eleven før. Så da må jeg jo bare ta en sjanse og velge ut noe som jeg av erfaring vet kan passe i den situasjonen, til en elev på vg1. Og på vg2 så har jeg som regel hatt de ett år.[...] Så da kan jeg ha klart på første timen. [...] Men igjen så er det jo med utgangspunkt i læreplanen, da.

L8: Læreplanen er som et utgangspunkt. Det er det jo egentlig. Men ellers så tar jeg alltid utgangspunkt i eleven, og det nivået eleven er på. Og prøver å finne ut hva kan eleven. Er det noe jeg kan begynne med?

Selv om de to siste ikke eksplisitt trakk inn læreridentitet her, er det ganske tydelig forskjell fra L5. Læreplan og elevforutsetninger ble nevnt som de viktigste faktorene. Jeg tolker det slik at lærerne med større stilling og lengre ansiennitet hadde en identitet som lå nærmere en lærer-identitet, enn den læreren som primært driver som utøvende musiker. Samtidig kan det være at sosialiseringen inn i en arbeidsplass og et praksisfelleskap har gjort at lærerne snakket i "læreplanspråk", noe som ikke nødvendigvis behøver å bety at læreplanen ble fulgt nøye (Arfwedson 1994:53).

Lærers egen opplevelse av innholdet i undervisningen

Ettersom intervjuene foregikk, kom det fram én faktor som jeg ikke hadde ventet meg på forhånd, nemlig lærernes egen opplevelse av å bruke bestemt repertoar. Jeg var mest interessert i å høre om individuell tilpasning og variasjon med tanke på elevene, men i svarene fra lærerne kommer det fram at variasjon for deres *egen* del også er viktig.

O: Blir det kanskje ganske individuelt hva de gjør for noe? Eller er det mye av det samme som går igjen?

L4: Jeg gjør det så individuelt jeg får til. Også for min del. For det er jo for meg forferdelig kjedelig å høre det samme.

En annen lærer svarte lignende når jeg spurte generelt om hvordan repertoarvalg foregikk på hans timer.

L6: Jeg har en stor koffert med masse noter. Og de har jeg på en måte lagt inn i vanskelighetsgrad. Også plukker jeg litt. Og da ser jeg for meg at det er litt kjedelig for meg å kjøre det samme hele tida, så jeg må ha liksom noen å velge mellom. Og så lar jeg eleven få høre på dem. Også velger eleven.

Mange uttalte altså at variasjon for lærerens del var en faktor å regne med. I en intervju-samtale kommer vi innom hvordan lærerens opplevelse i beste fall kunne komme eleven til gode.

L3: Jeg synes det er gøy å jobbe med de kontrastene, da. At den svevende flyten man har i de Schumann-melodiene – det er noe helt annet enn den grooven man har i en litt sånn swing-jazz-type groove. [...]En viss variasjon er fint. Men det gjør det jo spennende for meg også. [...]Man er kanskje mer engasjerende som lærer når man i hvert fall finner de tingene som gjør at man selv kan bli engasjert.

4.4.2 Kollegasamarbeid

Jeg har vært inne på samarbeid om standardisering av repertoar i del 4.1.1. Dette gjaldt spesielt noen av lærerne i undersøkelsen Jeg vil nå trekke fram to forhold rundt kollegasamarbeid rundt repertoar som syntes å være noenlunde generelle blant alle lærerne jeg har snakket med: Tilfeldighet og uformelle arenaer, og ønske om mer samarbeid.

Samarbeid preget av tilfeldighet og uformelle arenaer.

Jeg ville jeg vite noe om graden av samarbeid, og hvilke former dette eventuelt foregikk i. Flere av lærerne, uavhengig av bakgrunn, uttalte at de av og til snakket om repertoar med kollegaene, men at dette i hovedsak skjedde tilfeldig og uformelt.

L5: Jeg snakker litt med kollegaer òg, men det er litt mer sporadisk. Sånn hvis vi tilfeldigvis treffes og står ved kopimaskina eller, ja.

O: Akkurat, så det er ikke noe systematisk?

L5: Nei, det har ikke vært det foreløpig i hvert fall.

Læreren over traff sine kollegaer av og til ved kopimaskina. Men ikke alle så noe særlig til sine kollegaer.

L3: Vi er to biinstrumentlærere, eller har vært det. Og grunnen til at vi ikke har samarbeida så mye, har vel egentlig vært mest at vi treffer hverandre veldig sjelden i hverdagen, på en måte. Vi ser hverandre nesten aldri.

Ingen av dem jeg snakket med sa noe om at det foregikk noe regelmessig, systematisk samarbeid om biinstrumentrepertoar.

Ønske om mer samarbeid

Mange av de spurte lærerne uttrykker at de ønsker mer samarbeid med sine kollegaer.

O: Din tenkning, da, rundt det å velge repertoar. Er det sånn du ofte drøfter med kollegaer, eller som det snakkes om her på huset?

L4: Hm, veldig lite. Det har jeg alltid savnet. At ikke vi har et fora og utveksler repertoar, ikke sant. For da hadde vi jo plutselig hatt fem ganger så stort repertoar å ta av! Eller nesten da, ikke sant. Men vi – jeg har ikke fått det til. Jeg har ønsket det mange ganger, men vi har rett og slett ikke – og jeg har jobba her mange år... Ja, for jeg synes jo det er veldig morsomt, da, å finne nytt repertoar.

Denne uttalelsen er representativ for hvordan flere lærere så på situasjonen. De hadde gjerne sett at de i større grad kunne utveksle repertoar og få nye impulser. Men som læreren her sa, hadde de ikke fått det til. Praktiske og tidsmessige rammer gjorde at mye annet ble prioritert i en hektisk lærerhverdag.

4.4.3 Lærerens rolle

Jeg vil nå se litt nærmere på hvordan lærerne vurderte sin rolle, og hvilke oppgaver de anså som viktige når det gjaldt å få repertoaret til å fungere godt. Lærerrollen i undervisning er et stort felt, så jeg vil her begrense meg til å snakke om lærerrollen i sammenheng med repertoar. I det følgende presenterer jeg tre områder som synes viktige i lærerrollen: Å planlegge og beslutte repertoar, å presentere repertoar, og å regulere og tilpasse repertoar.

Planlegge og beslutte repertoar

Jeg var interessert i hvordan biinstrumentlærerne planla undervisningsrepertoaret. Lærerne jeg snakket med, hadde mye av samme tankegang rundt dette. En av dem sier det slik:

L7: Jeg må nok innrømme at det er dårlig med lange planer. Det er elevens situasjon der og da som avgjør, altså.

O: Så du tar det fra gang til gang?

L7: Ja. [...] Jeg har noen hovedinstrumentelever. Da blir det annerledes. Men i biinstrumentsammenheng så går det ofte fra uke til uke, altså.

Her kommer det også fram noe som kjennetegner hvordan flere av dem jeg snakket med omtalte planleggingsrytmen. Planlegging av innhold i biinstrument foregikk mer fra gang til gang en hva som var tilfelle i hovedinstrument. Også lærere som i utgangspunktet brukte mye

standardisert repertoar og faste hefter, så ut til å planlegge mest ut i fra hvordan eleven hadde forberedt seg til timen, og var dessuten åpne for uforutsette hendelser. En av lærerne som brukte mye fast repertoar, sa følgende:

L2: Så spurte hun bare sånn helt ut av det blå. [...] Og så snakka vi om omvendning om det der, [...] Og så tenkte jeg "Aha, vi må ha noe musikk til arbeidet". Og så tok vi Mikkel rev. For der er jo kadensen rett inn i den, ikke sant..

Her tok læreren tak i et spørsmål fra eleven, og brukte en kjent melodi fra sin hukommelse. Planlegging i biinstrument så ut til å handle mye om å være parat. Det handlet om å ha forskjellige typer repertoar i bakhånd, som de kunne trekke fram så snart de så behovet.

Presentere repertoar

Flere av lærerne var opptatte av hvordan man presenterte nytt repertoar for elevene. Viktigheten av å gjøre innholdet tilgjengelig, og å finne innfallsvinkler som kunne virke stimulerende, syntes å være viktig blant lærerne jeg snakket med. Dette ble gjort på forskjellige måter – rent verbalt, ved forespilling eller samspill, eller en kombinasjon. Det ser ut som det var særlig når lærerne hadde en mistanke om at stoffet kunne være utfordrende og ukjent for elevene, at de la vekt på en god presentasjon. Det kunne være å gi en god, verbal begrunnelse:

L5: Det er ikke sikkert det er så lett for eleven å skjønne der og da, at man har bruk... Da bruker jeg endel energi på å forklare at "det her er faktisk veldig nyttig å lære." At "det her burde du bruke tid på å sette deg inn i."

Læreren i sitatet over var opptatt av å formidle nytteverdien. En annen lærer la vekt på det å "gi repertoaret en sjanse":

L8: Så det er ikke alltid de vet hva som er moro å spille heller, i utgangspunktet. Så det er jo min jobb å lære dem å bli kjent med nye sjangere, egentlig. [...] Noen ganger så er det å forespille i fullt tempo, akkurat sånn som det skal være. Med full pakke. Sjøl om du kanskje tenker at kanskje ikke eleven kommer helt akkurat dit med en gang. Så er det "jammen, det var kult. Det vil jeg spille". Og da kan selv klassisk musikk være kult selv for en rockegitarist, altså.

Det å forespille så ut til å være et viktig element hos mange av dem jeg snakket med, når det gjaldt å forsøke å skape engasjement og å stimulere til øving. Noen benyttet også samspill og firehendig for å inspirere. En av lærerne var opptatt av hvordan samspill mellom elev og lærer kunne bidra til å skape pulsfølelse og opplevelse av flyt:

L3: Man får et forhold til at pulsen fortsetter å gå. I stedet for at man hele tida venner seg til at "oi, men den der var jeg litt usikker, så da stopper jeg".

O: Ja. For da er det stort sett primo de spiller, da?

L3: Da spiller de primo, ja. Og det er også de andre stykkene – jeg har noen Godovskij-stykker, hvor på en måte det er helt uaktuelt at de spiller secondo. For det er femfinger utelukkende. Men med veldig hyggelig arrangerte ting for på en måte lærerstemmen, som gjør at det låter faktisk interessant. Selv om det bare er de fem tonene! Så de bruker jeg egentlig ofte.

Samspeillet gjorde at elevene med sin begrensede teknikk, fikk opplevelse av en større musikalsk helhet. Det overordnede formålet med denne typen presentasjon syntes å være motivasjon til videre øving. Det faller dermed sammen med vekten mange lærere la på at det skulle klinge fint, og helst tidlig i øveprosessen. Elevene skulle skjønne at det ble fint (4.2.3).

Regulere og tilpasse repertoar

I noen sammenhenger besto lærerrollen i å regulere og tilpasse stoff. Ved bruk av hefter handlet det mest om å regulere hvor raskt man skulle gå fram, hvor mange stykker elevene hadde kapasitet til, og om noen stykker skulle hoppes over. En situasjon hvor det virket særlig aktuelt med tilpasning og regulering, var når elevene kom med egne ønsker eller forslag. Mange lærere uttalte at de var positive til selvvalgt repertoar (se 4.2.3). En lærer sa følgende om elever som hadde oppnådd et høyt nivå i biinstrument:

L1: Jeg må bare passe på at det de velger ikke er for vanskelig for dem. Også må jeg passe på at de får litt ulike tekniske utfordringer, sånn at det ikke blir bare den samme greia hele tida.

Selv om initiativet her lå hos eleven, var læreren med og regulerte, og passet på at f.eks. tekniske elementer ble ivaretatt med riktig vanskelighetsgrad. Det ville kunne medføre at læreren måtte sette ned foten og avslå elevens ønske. Det ser imidlertid ut som de fleste valgte andre strategier. En av dem var "gulrotprinsippet" – å la eleven *vente* med et stykke som ble ansett som for vanskelig på deres daværende nivå.

O: Hvis de kommer med ting som er helt umulig, eller som du merker at "det her kan bli veldig vanskelig" i det minste, da. Hva gjør du da?

L4: Nei, da er det jo bare å si at "vet du, vi må vente".

Læreren avslo altså ikke elevens ønske, men regulerte på den måten at ønskestykket ble et mål for framtida, med den betingelsen at elevens nivå måtte være tilstrekkelig høyt. Noen andre lærere prøvde så langt de kunne å ta i bruk stoff som elevene ønsket med en gang. Strategien ble da å forenkles og forkorte dersom vanskelighetsgraden var for høy. Jeg spurte hva en lærer gjorde dersom eleven foreslo for komplekse ting i gehørspill:

L5: Det kan hende at det har vært ting som vi ikke nødvendigvis har tatt oss tid til å plukke til punkt og prikke, men at vi liksom har funnet mer essensen av det. Hvis det var en spesiell måte å spille på, kompe på, så liksom hører vi og finner ut hvilke elementer er det. Hva er det som gjør at det høres sånn ut. Og så lager vi et komp som ikke er prikk likt, men som har på en måte de elementene, den essensen ved seg.

En annen lærer uttalte noe av det samme, og presiserte at det ofte ikke er viktig å spille en hel låt. Å trekke ut en essens, å få med det vesentlige i musikken var det viktigste. Læreren hentet ofte ut ting som var gjennomførbart, for eksempel kun introen til en poplåt.

Sett i sammenheng med bakgrunnen til lærerne i de ovennevnte eksemplene, ser det ut som lærerne med mest klassisk bakgrunn valgte å vente med stykker som er for vanskelige, mens de med sammensatt eller rytmisk bakgrunn valgte å forenkle, omarrangere eller å bruke kun utsnitt av et stykke.

4.4.4 Oppsummering og teoretisk tilknytning

I denne delen har jeg fokusert på hvordan lærerne ser på sin bakgrunn og identitet, samarbeid med kollegaer og lærerens egen rolle, og hvordan disse faktorene kan være med å prege repertoarvalg.

Når det gjelder bakgrunn, så vi at flere av lærerne særlig framhevet betydningen av egen, tidlig læring på instrumentet. Noen uttrykker at en klassisk opplæring har ført til bevissthet rundt viktigheten av fingersetting og primavista-ferdigheter når de velger repertoar. Andre hadde en mer sammensatt bakgrunn, og dette så ut til å føre med seg større grad av gehørrettet repertoar. Det som likevel er felles for alle, er at de selv har vært elever. Arfwedson (1994:45) og Nilsson (2005:53) sier begge at læreridentitet gjerne formes av forbilder fra egen utdanning. Selv om mine informanter ikke snakket eksplisitt om sine egne forbilder, mener jeg det er grunn til å tro at dette må ha hatt innvirkning, også på repertoartenkningen.

Jeg har likevel inntrykk av at instrumentallærerne i min undersøkelse ikke skilte så klart mellom rollen som elev og rollen som lærerstudent, sammenlignet med hva forskningen gjengitt hos Arfwedson (1994) gjorde. Lærerne i min undersøkelse så ut til å betrakte det som et sammenhengende forløp fra egen tidlig begyneropplæring på instrument, til høyere utdanning.

En faktor som også ble tydelig, var viktigheten av ansiennitet og stillingsstørrelse. Vi så tydelig at mye av repertoarrefleksjonen hos en lærer med kort ansiennitet var knyttet til egen jobb som utøvende musiker, mens hos noen med lang ansiennitet ble f.eks. læreplan og

overføringsverdi trukket fram når det ble spurt om viktige faktorer for repertoarvalg. Knyttet til identitet, så det altså ut til at variasjon i repertoarvalg hadde forbindelser til variasjon i identitetsoppfatning i spennet mellom musiker-identitet og lærer-identitet (Bouij 1998).

Lærerne i min undersøkelse ga generelt uttrykk for at det var lite samarbeid om repertoar, og at kommunikasjonen rundt repertoarvalg foregikk uformelt og tilfeldig. Unntaket var de lærerne som hadde gått inn for et felles repertoarhefte, men dette representerte heller ikke noe regelmessig, organisert samarbeid. Organiseringen av undervisningen la ikke opp til at lærerne møttes for repertoarsamarbeid annet enn ved tilfeldigheter. Lærernes primære tilholdssted var undervisningsrommet. Dette er i tråd med det Arfwedson (1994:99) omtaler, at lærertenkningen baserer seg mye på, og retter seg mot lukkede klasserom. Slik biinstrumentundervisningen er organisert, er det naturlig å tro at lærer-elevrelasjonen står sterkt. Forskning på instrumentalundervisning underbygger dette, og ofte omtales denne relasjonen som en del av mesterlære-tradisjonen (Nilsson 2005:53, Nerland 2004). Jeg tolker det slik at lærer-elevrelasjonen dermed får stor betydning for repertoartenkningen hos lærerne, og at relasjonen mellom lærerne har mindre betydning. Samtidig ble det i min undersøkelse et temmelig unisont uttrykk for ønske om mer repertoarsamarbeid blant biinstrumentlærerne.

Jeg har også vært inne på lærernes betraktninger rundt sin rolle, hva de anså som sine viktigste oppgaver i møtet med – og mellom – elever og repertoar. En av disse rollene var repertoarplanlegging. Arfwedson (1994) skriver om planlegging at eleven ofte er det viktigste utgangspunktet for planleggingen. Lærerne i min undersøkelse bekrefter dette. Elevens bakgrunn og identitet var sentrale faktorer for repertoarplanlegging (se 4.2). Begrepene plan-nøste og plan-nett/plan-vev blir dessuten brukt av Arfwedson for å beskrive det å ha en beredskap, det å være parat (ibid). Disse begrepene illustrerer nødvendigheten av å ha en mengde ulike strategier i bakhånd, og ikke bare én rettlinjert plan. Til disse strategiene vil det også kunne knytte seg ulike typer lærestoff. Mine funn viser at slik beredskap ble ansett som en viktig del av lærernes repertoarforberedelser. De så nytten av å kunne ta fram forskjellig repertoar på direkten i ulike situasjoner. Det så ut til å foregå lite langsiktig planlegging, og de fleste gir uttrykk for at de fleste repertoaravgjørelser blir tatt på timen.

En annen viktig oppgave som lærerne beskrev var å presentere repertoar. Denne delen av lærerrollen fanges opp av Klafki sitt spørsmål V i den didaktiske analysen (Klafki 2000), som handler om å gjøre innholdet stimulerende, tilgjengelig og mottagbart. Lærerne i under-

søkelsen beskrev hvordan de forespilte, spilte sammen med eleven, eller snakket varmt om aktuelt repertoar, for å øke elevenes forståelse av relevans.

Den tredje og siste oppgaven jeg har beskrevet er det å regulere og tilpasse. Denne delen av lærerrollen kan knyttes til Klafkis spørsmål IV i den didaktiske analysen (ibid), som handler om strukturering. Det gjelder å ta hensyn til både eksemplarisk betydning, pedagogisk betydning og framtidbetydning av innholdet, og å se disse betydningene inn i en helhet når repertoarvalg skal foretas. Lærerne i min undersøkelse etterstrebet blant annet god tilpasning av vanskelighetsgrad, og la vekt på passende progresjon der balansen mellom kjent og ukjent ble ivaretatt. Hos Klafki (ibid) dreier struktureringen seg imidlertid utelukkende om stoff som læreren har valgt ut. Hos lærerne jeg snakket med, ble strukturering særlig aktuelt i forbindelse med repertoar foreslått av elevene. Noen ganger var forslagene urealistiske, og regulering og tilpasning ble satt i verk. Enten ved å si "vent til du er flink nok", eller å forenkle, modifisere eller hente ut visse bestanddeler av musikken.

5. Konklusjon og videre forskning

Jeg har i det foregående kapittelet presentert mange funn fra undersøkelsen min. Jeg har forsøkt å vise noe av bredden og variasjonene i det som har kommet fram i intervjuene, og forøkt å se dette i lys av relevant teori. I dette korte kapittelet, vil jeg konsentrere meg om å sammenfatte og se på det generelle.

5.1 Sammenfatning av funnene i tilknytning til teori

Jeg vil trekke ut noen av de viktigste funnene og sette dem i forbindelse med tre av de teoretiske utgangspunktene jeg presenterte i kapittel 2, nemlig kategorial danning (2.3.1), fagets innholdsprofil (2.3.3) og læreres tenkning og handlinger (2.5.2)

5.1.1 Kategorial danning

Kategorial danning handler om vekselvirkningen mellom egenskaper i lærestoffet – material danning, og hensyn til den lærende – formal danning. (Nielsen 1998). Jeg opplevde at alle lærerne i min studie var opptatte av dette forholdet, men det varierte hva de vektla mest.

Noen lærere brukte for det meste faste hefter. Andre var opptatte av at elevene skulle ha vært i gjennom et minstemål av "klassikere". Begge disse tankegangene kan knyttes til material danningstenkning, og den siste representere et rent klassisk danningssyn. Det å bruke hefter bare fordi de finnes ligger, som jeg har vært inne på tidligere, nærmest en objektivistisk danningstenkning. Mens det å benytte et hefte fordi det inneholder stykker med visse kvaliteter, ligger nærmere en klassisk danningstenkning. Lærerne i min undersøkelse som primært brukte hefter, ga inntrykk av at en slik klassisk danningstenkning var noe av grunnlaget for beslutningen om det å bruke et fast hefte. De kombinerte likevel denne tankegangen med en formal danningstenkning, da beslutningen om *hvilket* hefte som skulle brukes var et gjennomtenkt valg med fokus på blant annet overføringsverdi og relevans. Og hos noen lærere ble det å stifte bekjentskap med (for eleven ukjent) klassisk musikk sett på som et ledd i å utvikle elevens opplevelse av muligheter og mangfold i musikken, altså en tankegang som tar minst like mye hensyn til utvikling av egenskaper hos den lærende som egenskaper i lærestoffet.

Lærerne la større eller mindre vekt på at repertoaret skulle ha en viss relevans, overføringsverdi og nytteverdi for eleven – i utgangspunktet en formal danningstenkning. I det formale, funksjonelle danningssidealet retter innholdsvalg seg mot det å fremme egenskaper hos elevene, som for eksempel formforståelse. Et formalt, metodisk danningssideale legger større

vekt på at elevene lærer seg metoder (f.eks. notelesing) gjennom å arbeide med stoffet, og at disse metodene kan brukes på annet innhold senere. Lærerne i min undersøkelse ga uttrykk for viktigheten av biinstrumentfagets rolle i å utvikle egenskaper som forståelse for musikkteoretiske fenomener. Men det kom ganske tydelig fram at dette oftest ikke var noe direkte utvalgs-kriterium. Appell, tilgjengelighet og oversiktlig-het var tilsynelatende viktigere faktorer. Vekt på disse faktorene kan sies å ha elementer av material danningstenkning, så lenge det er egenskaper i selve stykkene, uavhengig av elevene, som vektlegges. Men lærerne så det som en viktig oppgave å formidle relevansen de enkelte stykkene kunne ha. Mitt inntrykk er at lærerne dermed etterstrebet kategorial danning hos elevene. Alle ønsket å legge til rette for en viss kombinasjon av materiale og formale dannelsingsprinsipper, for eksempel ved at egenskaper i repertoaret skulle skape innsikt i fenomener utenfor selve repertoaret.

5.1.2 Innholdsprofil

Frede V. Nielsen bruker begrepet *innholdsprofil* om hvordan ulike sider ved innholds-begrepet blir vektlagt og legger premisser for andre sider av innholdet (Nielsen 2006). Han snakker om hvordan ulike gjenstandsfelt kan stå i forhold til hverandre. Ofte er dette forholdet hierarkisk, slik at ett eller flere gjenstandsfelt blir styrende for de andre.

Repertoar i biinstrumentundervisning er en del av det Nielsen betegner som *fenomenfeltet* (a). Undersøkelsen min viser at begrunnelsene for valg av repertoar ofte hang sammen med egenskaper i selve lærestoffet. Det kunne være appell, lettfattelig-het, oversiktlig-het eller mulig overføringsverdi. Dersom egenskaper i selve repertoaret var utgangspunktet, kunne for eksempel innstuderingsmetode (felt c) bli en konsekvens av dette. Noen av lærerne i undersøkelsen var opptatte av at elevene skulle finne stoff de selv likte, og endte ofte opp med gehørspill som innstuderingsmetode dersom f.eks. sjangeren tilsa at det var den mest nærliggende innstuderingsmåten. Dermed ble innholdsprofilen slik at fenomenfeltet (a) var styrende for aktivitets- og metodefeltet (c).

Det fantes også eksempler på at lærerne brukte læreplanen som en del av utgangspunktet for repertoarvalg, og tok hensyn til læreplanmål når stoff skulle velges. Dermed fikk faget en noe annen innholdsprofil. Da ble realia- og kontekstfeltet (b) en premissleverandør for repertoaret som en del av fenomenfeltet (a), men også for aktivitets- og metodefeltet (c), siden læreplanen inneholder mål som beskriver aktiviteter (for eksempel å spille *prima vista*). Felt *b* ble her stående over både felt *a* og felt *c* i hierarkiet.

Vektleggingen og innholdsprofilen varierte generelt noe mellom lærerne i min undersøkelse. Noen lærer brukte mye standardisert repertoar. I en slik tankegang blir felt *a* ofte ble styrende for de andre feltene. Noen andre lærere var mer opptatt av individuell tilpasning, og dermed kunne felt *d* (det personlige og sosiale erfaringsfelt) få større innvirkning på de andre feltene. Det fantes også eksempler på at innholdsprofilen varierte hos den enkelte lærer. For eksempel kunne det være sånn at elevene fikk større grad av individuell tilpasning etter å ha vært gjennom noe av det som ble regnet som obligatoriske stykker eller hvis eleven i utgangspunktet hadde høyt nivå. Vekten gikk da over fra felt *a* til felt *d*.

5.1.3 Læreres tenkning og handlinger

Hvis jeg skal trekke fram en tredje teoretisk innfallsvinkel som jeg synes belyser generelle tendenser i mine funn på en god måte, er det Clark og Petersons *modell om læreres tenkning og handlinger* (Clark og Peterson 1986, se også del 2.5.2). Modellen forsøker å gi et bilde av hvordan læreres tenkning står i gjensidig samspill med deres handlinger og observerbare effekter. Disse to hovedkategoriene er illustrert med hver sin sirkel. Lærernes tenkning omfatter teorier og oppfatninger, planlegging og avgjørelser. Lærernes handlinger og observerbare effekter omfatter lærernes atferd i klasserommet, elevenes atferd i klasserommet og elevenes utbytte. Noe av det gjennomgående poenget i modellen er hvordan alle de nevnte faktorer avhenger av hverandre – i første rekke innad i hver sirkel, men i neste rekke også mellom sirklene. Det er ikke lett, og heller ikke noe poeng, å avdekke direkte årsaker og virkninger mellom faktorene, det er den komplekse senvirkningen som er poenget.

I min undersøkelse har det kommet fram at lærernes tenkning rundt valg av repertoar også er preget av kompleksitet og gjensidige påvirkningsfaktorer. Lærernes oppfatninger og teorier ble berørt på den måten at de pekte på hvordan egen utdanning og bakgrunn preget den generelle repertoartenkningen. Men opplevelser og tilegnet erfaring gjennom møte med elever kunne også prege og utvikle lærernes oppfatninger. Når det gjaldt planlegging hos de lærerne jeg har snakket med, var denne ofte preget av en improvisatorisk tilnærming med vekt på beredskap. Beredskap innbefattet lærernes opparbeidede kompetanse og repertoarbase. Beslutninger rundt repertoar ble ofte foretatt på selve spilletimen, og var avhengig av blant annet elevens forberedelser og dagsform, med andre ord elevenes atferd. Lærernes atferd i undervisningen slik de omtalte den i intervjuene, handlet mye om hva de snakket om på spilletimen. De ønsket å legge til rette for motivasjon gjennom å presentere repertoar, tilpasse og regulere repertoar, og å snakke om hvilket utbytte elevene kunne ha av repertoaret. For at dette skulle fungere, var det viktig for lærerne å gjøre seg kjent med elevens bakgrunn,

preferanser, identitet og ønsker, og på en best mulig måte klare å sette dette i sammenheng med egne intensjoner og oppfatninger, samt mer eller mindre direkte føringer fra skolekultur og læreplan. Sistnevnte faktorer går inn under det som i modellen omtales som *muligheter og begrensninger*. Disse har en mer perifert posisjon utenfor sirklene, og er ikke direkte og dynamisk påvirkelige på samme måte som faktorene som har plass inne i sirklene.

5.2 En mulig betraktning av lærernes repertoartankegang

Jeg vil avslutningsvis presentere en betraktning av lærenes tankegang med særlig vekt på motivasjon. Min betraktning er illustrert av en modell (fig. 4.1). Faren med en slik framstilling er at den blir overforenklet. Den dekker slett ikke alle nyanser og motsetninger i materialet fra undersøkelsen. Hensikten er snarere å forsøke å presentere *ett* (av mange mulige) mønster av samvirkende faktorer som så ut til å gjelde hos de fleste av lærerne. Modellen er ment å peke på noen sammenhenger som jeg ikke har funnet naturlig å knytte til noen av de etablerte teoriene jeg ellers har benyttet.

Lærerne uttrykte i stor grad et ønske om at repertoaret i undervisningen skulle være *motiverende* for elevene. Av tidligere forskning som tar inn motivasjonsbegrepet i sammenheng med repertoarvalg, er det særlig Jorgensen (1986) som vektlegger dette. Hun fant at repertoarvalg var en sentral motivasjonsfaktor. Hos mine informanter framsto motivasjon som et nøkkelkriterium, som igjen var avhengig av flere faktorer. Elevenes bakgrunn og musikkpreferanser spilte inn. (Det potensielle) repertoarets appell og lettfattelighet ble vektlagt. Som vi har sett i resultatkapitlet, varierte det riktignok noe hvor sterkt blant annet elevenes bakgrunn og preferanser telte i forhold til egenskaper i selve repertoaret. I tillegg til de to nevnte faktorene, var lærerne jevnt over også bevisste på sin egen bakgrunn, egne muligheter og begrensninger, og rolle i form av planlegging, presentasjon av repertoar og tilpasning.

Mye av hensikten med å finne repertoar som var motiverende, syntes å være at elevene skulle øve tilstrekkelig mye. Mengden av øving ga konsekvenser for nivået på klaverspillet, dermed kunne også vanskelighetsgraden på repertoaret økes. Det å arbeide med passe utfordrende stoff var igjen en motivasjonsfaktor. Opparbeidet nivå i biinstrumentfaget kunne innebære innsikt i teoretiske fenomener og begreper, men også bedre ferdigheter på instrumentet i utøvende og teknisk forstand. Disse to sidene av nivå på instrumentet kunne videre knyttes til henholdsvis overføringsverdi til andre fag, og evt. framtidens verdi. Disse to verdiene var derimot ikke framtrede utvalgs-kriterier.

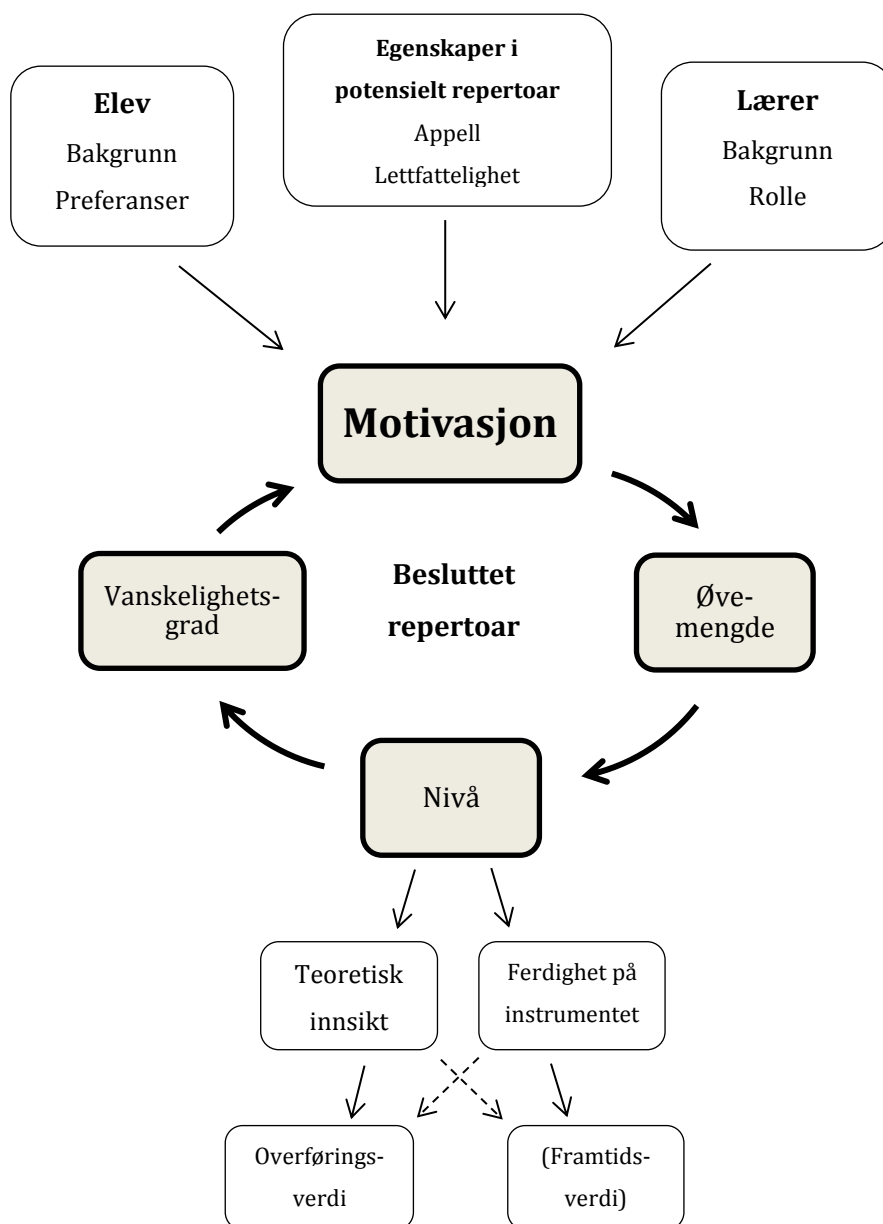


Fig 4.1 Modell som viser betydningen av elevenes motivasjon i lærernes tenkning rundt repertoarvalg

5.3 Videre forskning

I løpet av arbeidet med denne masteroppgaven, har det dukket opp temaer som jeg mener kan være interessante for videre forskning. En kvalitativ undersøkelse av dette formatet har sine begrensninger, men kan likevel gi et innblikk i noen tenkemåter, og bidra til å virvle opp problemstillinger som kan brukes videre.

Det kunne være interessant å ta tak i sammenhengen mellom læreres bakgrunn, stillingsstørrelse og ansiennitet, og hvordan tenkningen rundt repertoar er. Min undersøkelse viser at det er variasjoner her, og at det *kan* være en sammenheng. Men både utvalgsstørrelsen og

måten utvalget har blitt gjort på gjør det ikke mulig å si noe mer. En kvantitativ undersøkelse med større utvalg kunne på en tydeligere måte avdekket i hvilken grad det er sammenheng mellom de nevnte faktorer.

Mange av lærerne i min undersøkelse la vekt på individuell tilpasning, og at repertoaret skulle være relevant for elevens bakgrunn, andre fag og til en viss grad elevens framtid. Hensynet til eleven var gjennomgående i mange av lærernes tenkemåte, og det var med å prege repertoarvalget. Det kunne vært interessant å gjennomføre en undersøkelse der interessen rettes mot *elevens* opplevelse av relevans, hva de selv mener er meningsfylt og givende repertoar. Med tanke på framtidsverdi og nytteverdi, ville det være relevant å undersøke opplevelsen hos elever som har gjennomført videregående med musikk som programfag, hvordan de ser på repertoaret i biinstrumentundervisningen i ettertid.

Min undersøkelse begrenser seg til konteksten videregående opplæring. Men biinstrumentfaget, noen ganger kalt bruksklaver finnes også i høyere utdanning. Funn fra undersøkelsen viser at lærernes repertoartenkning i biinstrument på videregående skiller seg noe fra f.eks. hva som er tilfelle i hovedinstrumentundervisning. Det kunne således vært interessant å undersøke repertoar på biinstrument i høyere utdanning, ved å benytte noe av det samme teoretiske rammeverket som jeg har gjort, men rettet mot en annen kontekst.

Litteratur

- Aadland, E. (2004). *"Og eg ser på deg.."* Vitenskapsteori i helse- og sosialfag. Universitetsforlaget.
- Arfwedson, G. (1994). *Nyare forskning om lærare - presentation och kritisk analys av huvudlinjer i de senaste decenniernas engelskspråkiga lärarforskning*. HLS Förlag.
- Bjøntegaard, B. J. (1995). *Klaver som støtte-/ biinstrument i musikkutdanningen på høgskolenivå*. Norges musikkhøgskole.
- Bokmålsordboka. (2015). *Bokmålsordboka*. Hentet 11 9, 2015 fra <http://www.nob-ordbok.uio.no/>
- Bouij, C. (1998). *Musik- mitt liv och kommande levebröd: en studie i musiklärares yrkessocialisation*. Göteborgs universitet, Avdelningen för musikvetenskap.
- Clark, C., & Peterson, P. (1986). Teacher's thought Process. I M. C. Wittrock, *Handbook of Research on Teaching* (ss. 255-296). Macmillan.
- Ellefsen, L. W. (2014). *Negotiating musicianship : the constitution of student subjectivities in and through discursive practices of musicianship in "Musikklinja"*. Norwegian Academy of Music.
- Fostås, O. (2002). *Instrumentalundervisning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Fostås, O. (2004). Notefri-kategorier. I B. Bjøntegaard, *Klaverdidaktikk 2004-2005 (upubl. kompendium)* (s. 15). Norges musikkhøgskole.
- Hanken, I. M., & Johansen, G. (1998). *Musikkundervisningens didaktikk*. Cappelen akademisk forlag.
- Hansson, J. (2013). *Att undervisa i biinstrument*. Lunds universitet.
- Hem, A. H. (2002). *Klaverlærerrollen : En teoretisk belysning av grunnlaget for å utforme dagens klaverlærerrolle i den kommunale musikkolen*. Universitetet i Oslo.
- Huberman, M. (1989). Research on Teachers' Professional Lives. *International Journal of Educational Research* 13.

- Imsen, G. (1998). *Elevens verden*. Universitetsforlaget.
- Jorgensen, E. (1986). Aspects of Private Piano Teacher Decision-Making in London, England. *Psychology of Music, Vol. 14 no 2*.
- Jørgensen, H. (1993). *Hovedoppgaven : skikk og bruk i oppgavearbeidet*. Novus.
- Jørgensen, H. (1997). Den reflekterte øver. En fagdidaktisk modell for øving. I B. Olsson, F. Nielsen, & H. Jørgensen, *Nordisk musikkpedagogisk forskning : årbok 1997*. Norges musikkhøgskole.
- Klafki, W. (2000). Didaktik Analysis as the Core of Preparation of Instruction. I H. o. Westbury, *Teaching as a Reflective Practice - The German Didaktik Tradition*. London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal akademisk.
- McArthur, J. (1981). *The first five years of teaching*. Education Researc and Development Committee. Australian Government Printing Service.
- Nerland, M. (2004). *Instrumentalundervisning som kulturell praksis : en diskursorientert studie av hovedinstrumentundervisning i høyere musikkutdanning*. Norges musikkhøgskole.
- Nielsen, F. (2006). Didaktikkens indholdsbegreb og kriterier for valg af undervisningsindhold. I B. Hansen, & A. Tams, *Almen didaktik*. Billesø & Baltzer.
- Nielsen, F. V. (1998). *Almen Musikdidaktik*. København: Akademisk forlag.
- Nilsson, K. (2005). *Lärandeprocesser inom instrumentalundervisning: fyra instrumentallärares syn på lärande*. Luleå tekniska universitet.
- Patel, R., & Davidson, B. (1995). *Forskningsmetodikkens grunnlag*. Universitetsforlaget.
- Rikandi, I. (2012). *Negotiating musical and pedagogical agency in a learning community: a case of redesigning a group piano vapaa säestys course in music teacher education*. Sibelius-Akatemia.
- Rui, E. (2010). *Vurdering i hovedinstrument : hvordan begrunner lærere karakterer de setter for hovedinstrumentfremføringer?* Norges musikkhøgskole.

- Salvsen, G. (1999). *Tramp i klaveret*. Gyldendal undervisning.
- Sarason, S. B. (1982). *The culture of the school and the problem of change*. Allyn & Bacon.
- Siwertz, A. (2010). *Lärares tankar kring valet av innehåll i gehörs- och musicklära A - En kvalitativ studie av fyra lärare inom det musikestetiska programmet på gymnasiet*. Göteborgs universitet.
- Skaar, J., & Bjøntegaard, B. J. (2007). *Piano favourites*. Norsk noteservice.
- Talentutviklingsutvalget. (2008). *Tid for talent : talentutvikling i musikk*. Norges musikkhøgskole.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2006, 8 1). *Læreplan i instrument, kor, samspill, programfag i utdanningsprogram for musikk, dans, drama, programområde for musikk*. Hentet 11 1, 2015 fra <http://www.udir.no/kl06/MUS5-01>
- Utdanningsdirektoratet. (2012, 1 23). *Prinsipp for opplæringa*. Hentet 10 31, 2015 fra <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Prinsipp-for-opplaringa>
- Utdanningsdirektoratet. (2014, 5 12). *Veiledning i lokalt arbeid med læreplaner*. Utdanningsdirektoratet.
- Vatn, A. (1997). *Piano biinstrument*. Lyche.
- Zimmerman Nilsson, M.-H. (2009). *Musiklärarens val av undervisningsinnehåll. En studie om musikundervisning i ensemble och gehörs- och musicklära inom gymnasieskolan*. Göteborgs universitet.

Appendiks

Appendiks I: Svarbrev fra NSD på melding om behandling av personopplysninger.

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagre's gate 21
N-5017 Bergen
Norway
Tlf: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org nr: 985 321 884

Geir Johansen
Fagseksjon for musikkpedagogikk og musikkterapi Norges musikkhøgskole
Postboks 5190 Majorstua
0302 OSLO

Vår dato: 11.03.2014

Vår ref: 37977 / 3 / KH

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 04.03.2014. Meldingen gjelder prosjektet:

37977	<i>Repertoarvalg i klaver biinstrument. En undersøkelse av læreres begrunnelse for valg av repertoar i klaver biinstrument på videregående Masteroppgave i musikkpedagogikk.</i>
Behandlingsansvarlig	Norges musikkhøgskole, ved institusjonens overste leder
Daglig ansvarlig	Geir Johansen
Student	Ole Gjæstøl

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 30.06.2015, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Kjersti Haugstvedt

Kontaktperson: Kjersti Haugstvedt tlf: 55 58 29 53

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Afdelingskontorer / District Offices

OSLO NSD: Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tlf: +47 22 85 52 11 nsd@iuh.uio.no

TROMSØ NSD: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tlf: +47 73 59 19 07. eyre.svarer@ntnu.no

TROMSØ NSD SVI: Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tlf: +47 77 64 43 36 nsd@iuh.uib.no

Appendiks II: Informasjonsbrev til informantene

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

"Repertoarvalg i klaver biinstrument i videregående"

Bakgrunn og formål

Formålet med studien er å finne ut mer om læreres begrunnelser for valg av biinstrumentrepertoar. Prosjektet er en mastergradsstudie ved Norges musikkhøgskole.

Utvalget av informanter består av biinstrumentlærere med ulik bakgrunn og erfaring.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Deltakelse i studien innebærer å delta i et intervju med varighet på ca. en time. Spørsmålene vil omhandle ditt syn på repertoarvalg. Temaene som tas opp i intervjuet er beskrevet i en intervjuguide som du gjøres kjent med på forhånd. Intervjuet blir tatt opp med en digital lydopptaker. Disse blir så transkribert og anonymisert. Transkripsjonene blir returnert til informantene til gjennomsyn og godkjenning.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er kun student og veileder som har tilgang til personopplysninger. Disse lagres slik at ingen andre har tilgang til dem.

Deltakerene i studien vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjon.

Prosjektet skal etter planen avsluttes i juni 2015. Personopplysninger og opptak vil da bli slettet

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert. Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Ole Gjøl, tlf. 977 49 290.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Appendiks III: Intervjuguide

INTERVJUGUIDE

"REPERTOAR I BIINSTRUMENT KLAVER I VIDEREGÅENDE"

Spørsmålene i denne intervjuguiden er generelle og veiledende, og er ment som eksempler innen hver kategori.

Innledning

Hva vil du si er viktig når det skal velges repertoar i biinstrument?

Forberedelse

Hvilke erfaringer har du med å planlegge og beslutte innholdet i undervisningen?

Hvordan går du fram når du skal finne nytt repertoar?

Faglig innhold

I hvilken grad bruker du et fast repertoar for biinstrumentelevene dine?

Hva slags vekt legger du på nytteverdi/overføringsverdi til f.eks andre fag?

Rammefaktorer

Hvilken rolle spiller f.eks læreplanen i repertoarvalget?

Eleven

Hvilke erfaringer har du med at elevene bestemmer repertoar selv?

I hvilken grad etterstreber du individuell tilpasning?

Læreren

Hva mener du kjennetegner din tenkning rundt repertoar, og hva tror du kan være bakgrunnen for det?